



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Sentimento de Pertença à Escola, Sentimento Psicológico de Comunidade e Expetativas Educacionais

Uma interação com o desempenho académico de estudantes açorianos(as) da Parceria de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo: “Escola, Família, Comunidade”

RAFAEL OLIVEIRA TEIXEIRA

Orientador de Dissertação:

Professor Catedrático JOSÉ ORNELAS

Professor de Seminário de Dissertação:

JOSÉ ORNELAS

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM PSICOLOGIA

Especialidade em Psicologia Clínica

Dissertação de Mestrado realizada sob orientação
do Professor Catedrático José Ornelas,
apresentada no ISPA – Instituto Universitário para
obtenção de grau de Mestre na especialidade de
Psicologia Clínica.

Agradecimentos

A Deus! A todos eles, nas suas diferentes formas e visão de Ser Humano.

À minha família e, principalmente ao Pai e à Mãe, por tornarem tudo isto possível. São um livro vivo da psicologia e de aceitação incondicional, sem “Ss”.

Ao trabalho em equipa e ao poder da investigação colaborativa que me ajudou a superar obstáculos, à primeira vista, intransponíveis.

Ao orientador e professor José Ornelas, pela visão e conhecimentos transformadores do “meu mundo”. Pelo acreditar e energização contagiante!

À professora Maria João Vargas Moniz pela disponibilidade imensa. O meu “grilo falante” de muitos aspetos estruturais essenciais ao longo de todo o trabalho desenvolvido.

Às professoras especializadas na língua inglesa: Dr.^a Liliana Pinheiro e Dr.^a Margarida Quinteiro, pelo profissionalismo e primor demonstrado no processo de tradução e adaptação para português dos principais instrumentos de medida utilizados nesta dissertação.

A um conjunto de intervenientes envolvidos na Parceria de Intervenção Comunitária (PIC) no concelho de Lagoa e ilha de São Miguel que encurtaram toda a distância protocolar entre a terra onde nasci, cresci e escolas por onde percorri.

Às plataformas, repositórios e bibliotecas de conhecimento online de acesso aberto, sem restrições. (Os verdadeiramente livres).

Às horas, dias, noites, copos e conversas intermináveis dos amigos(as) e companheiros(as) de todas as horas.

A todos, um OBRIGADO muito especial.

Ah! A mim! Pela coragem, determinação e superação.

Ao efeito da fé...

Resumo

A promoção do sucesso educativo nos Açores é um objeto de estudo premente. Várias investigações têm observado que a adoção de uma perspetiva ecológica de promoção do sucesso educativo, o Sentimento de Pertença à Escola (SPE), o Sentimento Psicológico de Comunidade (SC) e as expetativas educacionais futuras desempenham um papel importante no crescimento e desenvolvimento dos(as) estudantes, contribuindo positivamente para a sua progressão e sucesso escolar. Esta dissertação tem por principal objetivo perceber como é que as variáveis anteriores interagem com o desempenho académico de estudantes açorianos(as). A amostra de tipo intencional foi constituída por 115 alunos(as) de três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) do 2º e 3º ciclo do ensino básico, participantes na Parceria de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo (PIC): “Escola, Família, Comunidade” (Ornelas & Moniz, 2017). Os dados foram recolhidos com recurso às escalas PSSM de Goodenow (1993), SOC-A de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010) e duas questões provenientes do questionário PISA 2015 (OECD, 2017), para avaliação das expetativas educacionais futuras. Garantidos todos os procedimentos éticos, a recolha e análise dos dados envolveram uma abordagem quantitativa, sendo este um estudo exploratório e descritivo-correlacional. Os resultados apontam para uma experiência de níveis moderados a fortes de SPE, de SC e expetativas educacionais que ultrapassam a média da OCDE (2017), registando-se ainda diferenças pouco significativas entre géneros. Os níveis experienciados destas variáveis relevaram-se, sistematicamente superiores, em estudantes açorianos(as) com um desempenho académico elevado e que participam em atividades extracurriculares. Sublinha-se a importância da mobilização destes construtos para a definição de respostas educativas de nível ecológico, com um foco no aumento do envolvimento e sentimento de pertença dos(as) alunos(as) açorianos(as) à Escola e à Comunidade, como um modo de promover o seu sucesso educativo.

Palavras-chave: Perspetiva ecológica; Sucesso educativo; Sentimento de pertença à escola; Sentimento psicológico de comunidade; Expetativas educacionais.

Abstract

The promotion of educational success in the Azores is an urgent object of study. Several investigations have observed that the adoption of an ecological perspective to promote educational success, the Sense of School Belonging (SPE), the Sense of Community (SC) and future educational expectations play an important role in the growth and development of students, contributing positively to its progression and success in school. This dissertation aims to understand how the previous variables interact with the academic performance of Azorean students. The intentional sample consisted of 115 students from three middle schools in the city of Lagoa (Azores), participating in the Community Intervention Partnership for the Promotion of Educational Success (PIC): “School, Family, Community” (Ornelas & Moniz, 2017). Data were collected using Goodenow (1993) PSSM, Chiessi, Cicognani and Sonn (2010) SOC-A and two questions from the 2015 PISA questionnaire (OECD, 2017) to assess future educational expectations. Guaranteed all ethical procedures, data collection and analysis involved a quantitative approach. The results point to an experience of moderate to strong levels of SPE, SC and educational expectations that exceed the OECD average (2017), with minor gender differences. The experienced levels of these variables were systematically higher in high-performing Azorean students participating in extracurricular activities. The results underline the importance of mobilizing these constructs for the definition of ecological level educational responses with a focus on increasing Azorean students' involvement and sense of belonging to the School and the Community in order to promote their educational success.

Keywords: Ecological perspective; Educational success; Sense of school belonging; Sense of community; Educational expectations.

Índice

Introdução	10
Capítulo 1 - Enquadramento teórico	13
1 A abordagem ecológica e a interação Escola-Família-Comunidade na promoção do sucesso educativo.....	13
1.1 Os números do estado da educação na Região Autónoma dos Açores.....	18
1.2 A Parceria de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo (PIC) e evidências da sua eficácia nos resultados escolares	22
1.3 A relevância do estudo em torno do Sentimento de Pertença à Escola (SPE), a sua associação com o desempenho académico e outras variáveis psicológicas e contextuais	25
1.3.1 A pertinência da seleção da PSSM (Goodenow, 1993) como instrumento de medida para análise do sentimento de pertença à escola	31
1.4 As expetativas educacionais futuras dos(as) alunos(as) e a sua relação com o sentimento de pertença à escola, o desempenho académico e variáveis contextuais	34
1.5 O Sentimento de Comunidade (SC), a sua associação com o desempenho académico, as expetativas educacionais e outras variáveis psicológicas e contextuais	38
1.5.1 Da diversidade de medidas, à seleção da SOC-A (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010) como instrumento de medida para análise do sentimento de comunidade em adolescentes.....	42
Capítulo 2 - Estudo empírico	46
2. Método	46
2.1 Objetivo geral	46
2.2 Objetivos específicos	46
2.3 Delineamento do estudo.....	46
2.4 Hipóteses de investigação	47
2.5 Caracterização da amostra	48
2.6 Instrumentos de recolha de dados	50
2.7 Procedimentos.....	52
Capítulo 3 - Apresentação e análise de resultados	57
3.1 Resultados descritivos das variáveis Sentimento de Pertença à Escola (SPE), Sentimento de Comunidade (SC), expetativas em prosseguir estudos futuros e profissão desejada aos 30 anos de idade ..	57
3.2 Resultados de SPE, SC, expetativas educacionais e respetivas diferenças entre grupos	60
Capítulo 4 - Discussão de resultados e principais conclusões.....	71
4.1 Limitações do estudo	81
4.2 Propostas de investigação para o futuro e síntese conclusiva.....	82
5 Referências bibliográficas	85
6 Anexos.....	95

Lista de Tabelas

Tabela 1. Seis tipologias de colaboração Escola-Família-Comunidade.....	16
Tabela 2. Itens do SPE relativos à dimensão afetiva das principais escalas de medição do envolvimento escolar no contexto educativo açoriano.....	33
Tabela 3. Distribuição dos(as) alunos(as) pelo nível de escolaridade.....	48
Tabela 4. Valores de alfa de Cronbach's da escala SOC-A (Chiessi et al., 2010).	56
Tabela 5. Estatísticas descritivas das variáveis SPE e SC dos(as) alunos(as) açorianos(as).....	57
Tabela 6. Correlações entre as cinco subescalas do Sentimento de Comunidade (SC) e o Sentimento de Pertença à Escola (SPE).	58
Tabela 7. Correlações entre as cinco subescalas do SC, SPE e expetativas quanto ao nível de estudos que os(as) alunos(as) esperam vir a concluir no futuro.....	58
Tabela 8. Níveis de estudos que os(as) alunos(as) esperam vir a concluir no futuro.	59
Tabela 9. As cinco profissões mais esperadas pelos(as) alunos(as) aos 30 anos de idade.	60
Tabela 10. Diferenças entre o nível de sentimento de pertença à escola e as três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores).....	60
Tabela 11. Diferenças entre o nível de sentimento de comunidade e respetivas subescalas e a localidade de residência dos(as) alunos(as).....	61
Tabela 12. Diferenças de médias entre as expetativas sobre a continuidade do percurso escolar no futuro e o nível de desempenho académico dos(as) estudantes açorianos(as).....	62
Tabela 13. Diferenças de médias entre o nível de sentimento de pertença à escola e nível de desempenho académico dos(as) estudantes açorianos(as).	63
Tabela 14. Análise das diferenças de médias entre o nível de sentimento de comunidade e respetivas subescalas e o desempenho académico dos(as) estudantes açorianos(as).....	64
Tabela 15. Relação entre a profissão desejada pelos(as) alunos(as) aos 30 anos de idade e nível de estudos pretendido.....	65
Tabela 16. Análise das diferenças entre o nível de estudos esperado e o sexo dos(as) alunos(as).	66
Tabela 17. Análise das diferenças entre o nível de sentimento de pertença à escola e o sexo dos(as) alunos(as).	67
Tabela 18. Análise das diferenças de médias entre o nível de sentimento de comunidade e respetivas subescalas e o sexo dos(as) estudantes açorianos(as).	68
Tabela 19. Análise das diferenças entre o nível de sentimento de pertença à escola e participação em atividades extracurriculares por parte dos(as) estudantes açorianos(as).	69
Tabela 20. Análise das diferenças entre o nível de estudos esperado e a participação em atividades extracurriculares.	69

Tabela 21. Análise das diferenças de médias entre o nível de sentimento de comunidade, respetivas subescalas e a participação em atividades extracurriculares.	70
--	----

Lista de Figuras

Figura 1. Modelo externo de sobreposição de esferas de influência da Escola, Família e Comunidade para o sucesso educativo de crianças e jovens.	14
Figura 2. Taxa de retenção e desistência (%) nos ensinos básicos e secundário, ensino regular e profissional, por nível de ensino e ciclo.	19
Figura 3. Percentagem de alunos(as) retidos(as) nas três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) envolvidas no PIC entre os anos letivos de 2015/2016 a 2018/2019.	24
Figura 4. Distribuição do número de alunos(as) em estudo pela sua freguesia de residência.	49
Figura 5. Níveis de desempenho académico diferenciados pelo sexo dos(as) alunos(as).	49
Figura 6. Análise fatorial confirmatória da escala SOC-A.	56

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEC	Atividades Extracurriculares
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
CATLs	Centro de Atividades de Tempos Livres
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CPCJ	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
ESL	Escola Secundária de Lagoa
I	Oportunidades de Influência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PIC	Parceria de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i>
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PSSM	<i>Psychological Sense of School Membership</i>
RAA	Região Autónoma dos Açores
SC	Sentimento de Comunidade ou Sentimento Psicológico de Comunidade
SCC	Suporte e Conexão Emocional na Comunidade
SCP	Suporte e Conexão Emocional com o Grupo de Pares
SNO	Satisfação de Necessidades e Oportunidades de Envolvimento
SOC-A	<i>Sense of Community in Adolescents</i>
SP	Sentimento de Pertença
SPE	Sentimento de Pertença à Escola
TIMSS	<i>Trends in International Mathematics and Science Study</i>

Introdução

O sucesso educativo é um fator protetor do desenvolvimento individual dos(as) alunos(as) em termos da sua adaptação social, emocional e comportamental na escola e noutros espaços e áreas da sua vida. A sua promoção permanece como um dos desafios sociais mais relevantes para instâncias nacionais e transnacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2017) e a Organização das Nações Unidas (ONU), através da agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030, sendo Portugal um dos países parceiros. Nos últimos anos, nos Açores, a promoção do sucesso educativo tornou-se num objeto de estudo premente, pois o insucesso e abandono escolar precoce na Região constituem uma das principais problemáticas relacionadas com o seu sistema educativo, o que aumenta a pertinência da exploração de aspetos associados a esta problemática, com vista a minimizá-la. A partir da literatura, atenta-se à existência de um conjunto de variáveis psicológicas que beneficiam e interagem positivamente com o sucesso académico nos mais variados contextos educativos e ciclos de ensino, nomeadamente, o Sentimento de Pertença à Escola (SPE) (Goodenow, 1993), o Sentimento Psicológico de Comunidade (SC) (McMillan & Chavis, 1986; Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010) e as expetativas educacionais futuras (OECD, 2017).

O Sentimento de Pertença à Escola (SPE) tem-se manifestado como um fator promotor do desenvolvimento harmonioso dos(as) adolescentes em termos de funcionamento psicológico, social e contribui para um maior empenho, dedicação e comprometimento dos(as) alunos(as) face às atividades escolares, surtindo efeitos positivos nos seus resultados académicos (Goodenow, 1993). A este nível, diferentes estudos atestam a forte correlação e efeito positivo do SPE sobre o desempenho académico de estudantes do ensino básico (Chiu, Chow, McBride & Stefan, 2016), secundário (Pendergast, Allen, McGregor, Ronksley-Pavia, 2018) e até mesmo, universitário (Slaten, Yough, Shemwell, Scalise, Elison & Hughes, 2014). Paralelamente, e tal como sugere Sirin e Rogers-Sirin (2014), aliar o SPE às expetativas educacionais futuras dos(as) alunos(as), parece amplificar a sua performance académica, manifestando-se como uma combinação de grande poder preditivo sobre o absentismo escolar e resultados positivos em testes e exames standardizados. De acordo com Fredricks e McColskey (2011), o aumento do SPE tornou-se nos últimos: *“a goal of school improvement”* (p.2). Contudo, enquanto construto psicológico, o sentimento de pertença à escola e o estudo em torno das expetativas educacionais futuras carecem ainda de investigação (Amand, Girard & Smith, 2017), sobretudo no panorama nacional e contexto educativo açoriano (Diogo, 2016).

A promoção do sucesso educativo é também um dos desígnios mais importantes para a demonstração de capacidade para a inovação social (*Social Innovation Index*, 2013) e que envolve não somente a dinâmica escolar e o contexto sociopolítico de produção legislativa/e ou regulamentar, mas também a comunidade com o seu conjunto de estruturas, recursos e intervenientes (Ornelas & Moniz, 2017). O sentimento de comunidade está relacionado com um conjunto significativo de resultados positivos para indivíduos e comunidades e são vários os autores (Sayer, Beaven, Stringer & Hermena, 2013) que argumentam que a promoção do SC tem um impacto benéfico sobre o envolvimento dos(as) jovens na aprendizagem e resultados escolares. Todavia, são efetivamente menores, as evidências empíricas que exploram especificamente a relação do construto SC com o sucesso educativo, e dos estudos encontrados (Graff, 2011; Theodori & Theodori, 2015), os seus resultados têm vindo a apresentar maiores inconsistências. Também, tendo em conta o contexto educativo açoriano, nenhum estudo foi ainda encontrado e no restante panorama nacional, a maioria das investigações estão mais concentradas em capturar as experiências e perceções de Comunidade por parte da população adulta, utilizando a Vizinhança como umas das principais unidades de estudo.

Dada a atual situação da educação nos Açores, o Governo Regional desenvolveu um Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar – o ProSucesso, com vista à redução das taxas de absentismo, abandono escolar e insucesso educativo nos Açores. Efetivamente, a maior pertinência desta dissertação reside na especificidade do contexto educativo onde decorreu. O seu estudo empírico contou com a participação de estudantes açorianos(as) provenientes de três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) participantes, desde o período letivo de 2016/2017, na Parceria de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo (PIC): “Escola, Família, Comunidade” (Ornelas & Moniz, 2017), enquadrada no eixo III do ProSucesso, isto é, na mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais para a promoção do sucesso educativo. Alguns excertos verbais de reflexão conclusiva por parte de alguns agentes educativos envolvidos no PIC parecem ser reveladores de um possível impacto sobre as variáveis em estudo. No entanto, empiricamente, a hipótese acerca da sua influência sobre o SPE, o sentimento de comunidade ligado à freguesia de residência e as expetativas educacionais futuras dos(as) estudantes das três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) ainda não foi testada. Adicionalmente, verificou-se uma ausência sistemática de instrumentos para quantificar o SPE e o SC na população adolescente portuguesa e neste estudo recorreu-se às escalas *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) de Goodenow (1993) e à *Sense of Community in Adolescents* (SOC-A) de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010)

para avaliá-los. Estas escalas não se encontram nem traduzidas, nem validadas para a população portuguesa, pelo que se apresenta uma proposta de tradução, adaptação e análise preliminar das suas características métricas. A pertinência da sua seleção decorreu do facto de se ter detetado, na literatura, alguns problemas conceituais e metodológicos nos instrumentos mais utilizadas para avaliar o sentimento de pertença à escola e sentimento de comunidade em adolescentes.

Face ao exposto, nesta dissertação, procurar-se-á perceber como é que as variáveis descritas anteriormente interagem com o desempenho académico de estudantes açorianos(as). Espera-se que tanto o SPE, como o SC e as expectativas educacionais possuam um efeito positivo sobre o seu desempenho, e que os resultados alcançados permitam sublinhar a importância da mobilização destes construtos para a definição de respostas educativas e práticas interventivas de nível ecológico, com um foco no aumento do envolvimento e sentimento de pertença dos(as) alunos à Escola e à Comunidade, como um modo de promoção do sucesso educativo na Região.

Os próximos capítulos constituem um aprofundamento dos parágrafos anteriores. No capítulo I, realizar-se-á um enquadramento teórico, explorando-se a perspetiva ecológica e interação Escola/Família/Comunidade na promoção do sucesso educativo. Serão apresentados dados acerca do estado da educação na RAA e respetivos resultados de aprendizagem nacionais e internacionais, com comparações até à última década. Serão tecidas algumas considerações sobre o PIC de Ornelas e Moniz (2017), e resultados escolares alcançados no concelho de Lagoa (Cardoso, 2019). Depois, procurar-se-á explorar conceitualmente as diferentes variáveis em análise, a sua relevância de estudo, relação com o sucesso académico e outras variáveis psicológicas e contextuais. Também, complementarmente, será justificada a pertinência da seleção dos instrumentos de medida utilizados nesta dissertação. O capítulo 2 dirá respeito ao estudo empírico e respetivo método, com a apresentação dos objetivos, delineamento e hipóteses de investigação a testar. Caracterizar-se-á a amostra em função de diferentes variáveis sociodemográficas e ainda, os instrumentos utilizados, os procedimentos adotados na recolha dos dados, o processo de tradução e adaptação das escalas PSSM (Goodenow, 1993) e SOC-A (Chiessi et al., 2010), o seu tratamento estatístico e algumas questões éticas consideradas ao longo de toda a investigação. No capítulo 3 serão apresentados e analisados os principais resultados do estudo. Após a sua apresentação, seguir-se-á uma discussão dos mesmos, relacionando os resultados obtidos com os de outros estudos já efetuados neste domínio e tecendo várias conclusões estruturais. O último capítulo dará conta das principais limitações do estudo e, sobretudo, de um conjunto de linhas e propostas de investigação futuras a seguir.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

1 A abordagem ecológica e a interação Escola-Família-Comunidade na promoção do sucesso educativo

Albee (2004), já havia observado criticamente que nenhum problema de larga escala que tenha afetado a humanidade foi controlado ou eliminado por tentativas de atender individualmente cada pessoa. De outro lado, Epstein (2002) e Sanders (2002) referiram que existem problemas na Escola que só podem ser resolvidos com recursos que a organização Escolar e as Famílias não possuem, defendendo que uma abordagem ecológica para a promoção do sucesso educativo tem toda a pertinência. O pensamento e perspectiva ecológica *“switches the focus away from the traditional object of interest towards the background or context itself and the patterns and clues within this”* (Hawe, 2017, p.87).

Em 1979, Bronfenbrenner desenvolveu um modelo ecológico de desenvolvimento humano amplamente citado na literatura. Bronfenbrenner (1996) defende que o desenvolvimento assenta numa acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. Assim, o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos gradativamente mais complexos de interação recíproca entre um sujeito ativo e as pessoas, ambientes e símbolos do seu ambiente. Ora, os indivíduos desempenham um papel ativo nos processos proximais através de interações com os parceiros sociais, seleção ou moldagem do seu ambiente, sendo dentro do microssistema que os processos proximais operam para produzir e sustentar o desenvolvimento do Ser Humano, indissociável de contextos interacionais mais amplos, como o mesosistema, exosistema, ou macrosistema e dimensões múltiplas da temporalidade (i.e, cronosistema) onde os processos proximais ocorrem (Bronfenbrenner, 1996; Epstein, 2002; Sheldon & Epstein, 2005). Bronfenbrenner (1996), propôs que o funcionamento efetivo do processo de educar requer que haja padrões de trocas continuas e bem estabelecidas de informação e confiança mútua entre os principais ambientes onde as crianças e as suas famílias vivem, pontuando que os processos que ocorrem em diferentes ambientes ou contextos são interdependentes e se afetam reciprocamente.

Uma abordagem ecológica de promoção do sucesso educativo é definida tanto pela experiência individual do aluno(a), como pela sua realidade contextual total (e.g., escola, família, pares, comunicação social, serviços sociais, comunidade, políticas públicas, atitudes

ou ideologias culturais, etc.), e se em simultâneo forem introduzidas alterações nos contextos, potencia-se a capacidade de produzir resultados de larga escala dentro de um determinado limite temporal (Epstein, 2002; Ornelas & Moniz, 2017).

De entre as perspetivas que têm abordado a relação Escola-Família-Comunidade na promoção do sucesso educativo, nesta dissertação, enfatiza-se a Teoria de Sobreposição das Esferas de Influência de Epstein (2002). Com base na Figura 1, segundo a autora e a partir da sua obra de referência *“School, Family and Community Partnerships”* (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Frances, 2002), a Escola, as Famílias e a Comunidade são três esferas que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e jovens, pelo que com interações mais frequentes entre todos: *“more students will receive common messages from various people about the importance of school, of working hard, of thinking creatively, of helping one another, staying and be successful at school”* (Epstein, 2002, p.17).

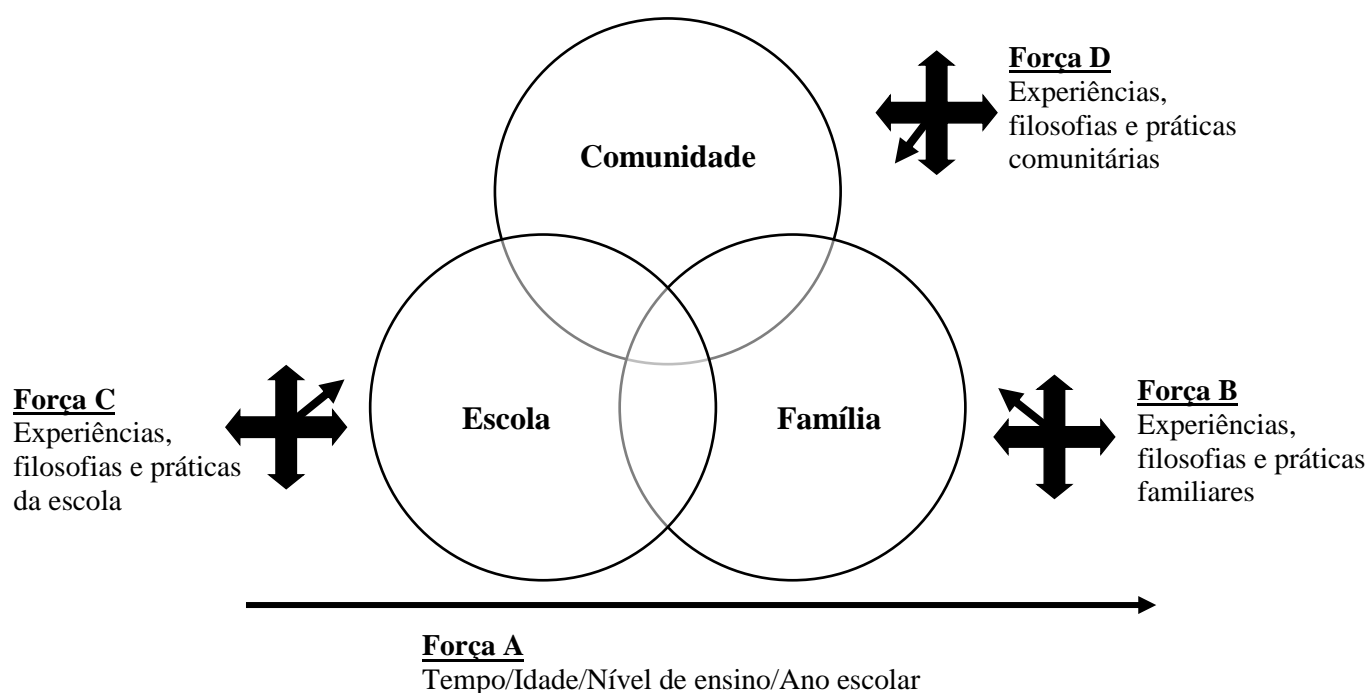


Figura 1. Modelo externo de sobreposição de esferas de influência da Escola, Família e Comunidade para o sucesso educativo de crianças e jovens (Epstein et al., 2002, p.176).

O modelo de Epstein (2002) defende que os objetivos comuns às três esferas serão mais fácil e eficazmente atingidos perante uma colaboração de nível ecológico Escola-Família-Comunidade, resultando numa sobreposição parcial das esferas de influência. O modelo assumiu particular relevância a nível internacional, dada a necessidade de uma maior ligação da escola com o exterior, surgindo também como uma inovação nas formas de relacionamento

das diferentes esferas na área da promoção do sucesso educativo, focalizando também na relação Escola-Comunidade, definida como: *“connections between schools and community individuals, organizations, and businesses that are forged to directly or indirectly promote students’ social, emotional, physical, and intellectual development. Community, within this definition of school-community partnerships, refers more to the social interactions that can occur”* (Epstein, 2002, p. 27). O modelo de Epstein (2002) bebeu dos quatro princípios centrais propostos por Kelly (1966, 2006) ou Trickett e Birman (1989) acerca da intervenção dentro de uma comunidade (i.e., *cycling of resources; interdependence; adaptation; succession*) e reforçou o papel central da comunidade, assim como envolveu os recursos comunitários e re(centrou) os papéis de vários parceiros comunitários (Sanders, 2002, p. 32) no sucesso educativo de crianças e jovens.

Na Tabela 1 da página seguinte, é possível verificar uma tipologia de tipos de colaboração e compromisso Escola-Família-Comunidade desenvolvida por Epstein et al. (2002). A autora fez corresponder a cada uma das tipologias, diferentes tipos de estratégias e práticas de intervenção multidimensional (Epstein et al., 2002, p.28) para a promoção do desempenho e sucesso educativo de crianças e jovens, concluindo que da combinação e interconexão de todas as seis tipologias se aumentaria a probabilidade de sucesso educativo. Os trabalhos de Epstein et al. (2002) difundiram-se por entre a literatura internacional e serviram de base a diversos programas de intervenção de promoção de sucesso educativo que atuam a um nível ecológico e na base da interação Escola-Família-Comunidade. Adicionalmente, o modelo e práticas de intervenção desenvolvidos por Epstein et al. (2002) foram dos primeiros a serem cientificamente testados e validados na área de promoção do sucesso educativo, sendo atualmente bastante documentados.

Epstein et al. (2002) testou o modelo em diferentes escolas norte-americanas de ensino básico e secundário combinando diversas tipologias de colaboração, e na sua generalidade conseguiu uma redução das taxas de retenção e absentismo escolar; uma melhoria significativa de resultados em matemática (Sheldon & Epstein, 2005); um aumento satisfatório no envolvimento, clima, ambiente escolar e comunitário; uma redução de comportamentos disruptivos em contexto de sala de aula e espaço escolar e um incremento das expetativas dos pais e alunos(as) em relação a uma maior progressão de estudos e exposição a maiores oportunidades de carreira profissional, sobretudo ao nível dos(as) estudantes de ensino básico.

Tabela 1. Seis tipologias de colaboração Escola-Família-Comunidade (Epstein et al., 2002, p. 27).

T1: Parenting	Auxiliar os pais e familiares a estabelecer e organizar ambientes em casa que sejam promotores das aprendizagens escolares dos(as) alunos(as).
T2: Communicating	Projetar formas eficazes de comunicação entre [professor(a)-aluno(a)-pais] e [escola-casa-casa-escola]. Comunicar à família informações sobre programas escolares, monitorização e progresso dos(as) seus educandos na escola.
T3: Volunteering	Recrutar e organizar a ajuda dos familiares, outros intervenientes educativos e parceiros comunitários para melhor apoiar a educação dos(as) filhos(as).
T4: Learning at home	Providenciar às famílias informações, ideias e formações acerca de decisões escolares, planos curriculares e apoios na aprendizagem dos(as) seus educandos em casa.
T5: Decision Making	Incluir pais, encarregados de educação, familiares, outros agentes e interventores nas decisões da escola. Desenvolver representantes, comissões de pais e líderes.
T6: Collaborating with the community	Identificar e integrar recursos, organizações e serviços da comunidade para fortalecer programas escolares, práticas familiares, aprendizagens académicas, cognitivas, comportamentais, emocionais e desenvolvimento dos(as) alunos(as).

Wood e Bauman (2017), através de estudos de metanálises verificaram que os programas de intervenção assentes numa interconexão entre a Escola-Família-Comunidade têm vindo a apresentar um impacto cada vez mais significativo e duradouro nos resultados escolares, sendo corroborado por diversas investigações em diferentes contextos educativos. No panorama nacional, o PIC de Ornelas e Moniz (2017) constitui um bom exemplo de como uma perspetiva ecológica da promoção do sucesso educativo foi pertinente para proporcionar uma linha programática abrangente incluindo fatores eminentemente individuais e familiares, mas também do ambiente e/ou do contexto sociopolítico, traduzindo-se posteriormente, numa melhoria dos resultados escolares. Já no panorama internacional e numa linha de intervenção semelhante à do PIC de Ornelas e Moniz (2017), confirma-se com maior robustez, que da confluência de esforços entre a Escola, as Famílias e a Comunidade, quando efetivamente implementada, nasce um enorme potencial de mudança sustentável e de longo prazo.

A este nível, destacaria os trabalhos de Anderson-Butcher, Lawson, Iachini, Flaspohler, Bean e Wade-Mdivanian (2010), através do programa de intervenção comunitária: *The Ohio Community Collaboration Model for School Improvement* realizado junto de seis escola de ensino básico e secundário de Ohio com o estatuto de *academic emergency*. Os principais elementos do modelo ecológico de Anderson-Butcher et al. (2010) incluíam o aumento do número e variedade de partes interessadas na determinação das necessidades e prioridades escolares, incluindo para além da participação e envolvimento direto de país e encarregados de educação, a identificação de intervenções e coordenação de parcerias sociais e organizações da comunidade que poderiam atender às necessidades identificadas e à construção de

infraestruturas de liderança colaborativa. Anderson-Butcher et al. (2010) conseguiram que quatro das seis escolas-piloto participantes do seu programa passassem do estatuto *academic emergency* para o estatuto de *school improvement*, no espaço de um ano letivo.

Mais recentemente, Biag e Castrechini (2016) conduziram um programa de intervenção comunitária em seis escolas de ensino básico até ao 8º ano de escolaridade no distrito escolar de Redwood City e demonstraram que a articulação de um trabalho colaborativo entre os serviços de apoio e ação social, a escola e as famílias dos alunos(as) em situação de risco de exclusão contribuiu para uma redução significativa do seu absentismo escolar e comportamento disruptivo em contexto de sala de aula, bem como para um aumento da sua assiduidade e performance académica nas áreas de matemática e leitura.

Na mesma linha de pensamento, o estudo longitudinal de Chen, Anderson e Watkins (2016) com alunos(as) de quatro escolas que faziam parte da iniciativa *Providence Full Service Community Schools*, em Rhode Island, também encontrou associações positivas com os resultados escolares e dinâmica familiar. A iniciativa procurou coordenar e mobilizar recursos, organizações e espaços sociais, culturais e desportivos da comunidade para apoios tutoriais e explicações fora do contexto escolar; oferecer cursos de alfabetização familiar, treino de competências, habilidades educativas e organização do espaço e material de estudo em casa; envolver os pais nas decisões escolares e criar organizações e conferências de pais, professores e alunos(as) e eventos sociais escolares com a inclusão da comunidade educativa e comunidade envolvente. Chen, Anderson e Watkins (2016), através destas iniciativas obtiveram uma melhoria crescente e mais duradoura nos resultados escolares dos(as) alunos(as) e um aumento do seu desejo de permanecer na escola, registando também uma melhoria significativa na qualidade das relações, comunicação e frequência de contato pais-aluno(as)-professor(a).

Apesar dos resultados escolares positivos e das evidências da sua durabilidade, enfatizo que a duração, eficácia e sustentabilidade dos programas de colaboração e cooperação assentes na tríade Escola-Família-Comunidade dependem fortemente da qualidade da relação construída com os diferentes agentes educativos e parceiros envolvidos (Epstein, 2002; Sanders, 2002). A longa tradição de separação das diferentes esferas de interação, a desconfiança ou resistência dos diferentes atores a este nível de ação e colaboração, quer por parte de professores, das famílias ou mesmo da comunidade em si e a própria estrutura de organização social e dos estabelecimentos de ensino podem constituir-se como obstáculos importantes à concretização deste tipo de programas de colaboração e cooperação. Por isso, e neste quadro de obstáculos,

(i) o compromisso com a aprendizagem e o sucesso educativo dos(as) alunos(as); (ii) uma parceria assente no reconhecimento mútuo entre famílias e professores orientado para um objetivo comum; (iii) o apoio por parte das direções escolares e a presença de um clima social escolar positivo e envolvente; (iv) e uma contínua e supervisionada comunicação e interação entre os diferentes parceiros sociais permitirá o sucesso da abordagem ecológica Escola-Família-Comunidade na promoção do sucesso educativo e respetiva sustentabilidade dos resultados positivos alcançados (Chen, Anderson & Watkins, 2016; Wood & Bauman, 2017).

A adoção de uma perspetiva ecológica de promoção do sucesso educativo tem vindo a desempenhar um papel importante no crescimento e desenvolvimento dos(as) estudantes, contribuindo positivamente para a sua progressão e sucesso escolar. A aposta em programas de intervenção de nível ecológico assentes numa parceria entre a Escola, a Família e a Comunidade podem constituir-se como uma mais valia para a promoção do sucesso educativo na Região dos Açores, cujas desigualdades educativas assumem contornos mais gravosos, expressando-se no maior insucesso educativo, abandono escolar precoce e menor procura pelo ensino superior. No próximo tópico, apresentam-se os principais indicadores do estado da educação na RAA que se vêm mantendo, sistematicamente inferiores, quando comparados com as médias nacionais e estudos de avaliação internacional. A natureza dos seus resultados aumentará a pertinência da exploração de aspetos associados a esta problemática, com vista a minimizá-la.

1.1 Os números do estado da educação na Região Autónoma dos Açores (RAA)

Tendo por base a última atualização de dados disponibilizada por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2018) e as estatísticas da educação apresentadas pela Secretaria Regional da Educação e Cultura com última atualização referente ao ano de 2019, nos Açores, em 2017/18, a taxa de retenção e desistência no ensino básico era de 8.7%, um valor superior à média nacional (5.5%) e com o 7º ano de escolaridade a registar, na Região, o pior valor nacional ao nível do ensino básico (13.7%). Quanto à taxa de retenção e desistência no ensino secundário, a percentagem mais elevada regista-se no 10º ano de escolaridade (21.3%), que é também a maior de todo o país. No geral, a taxa de retenção e desistência no ensino secundário na RAA em 2017/2018 atingiu os 20.3%, valor superior à média nacional (15.1%) e a partir da Figura 2 da página seguinte, em comparação com a última década, a taxa registada em 2017/2018 consegue registar um valor pior face ao mesmo período de 2007/2008. O gráfico 2 dá conta também de uma maior flutuação entre as taxas de retenção e desistência ao longo dos últimos 10 anos nos Açores, exprimindo uma tendência atual de subida.

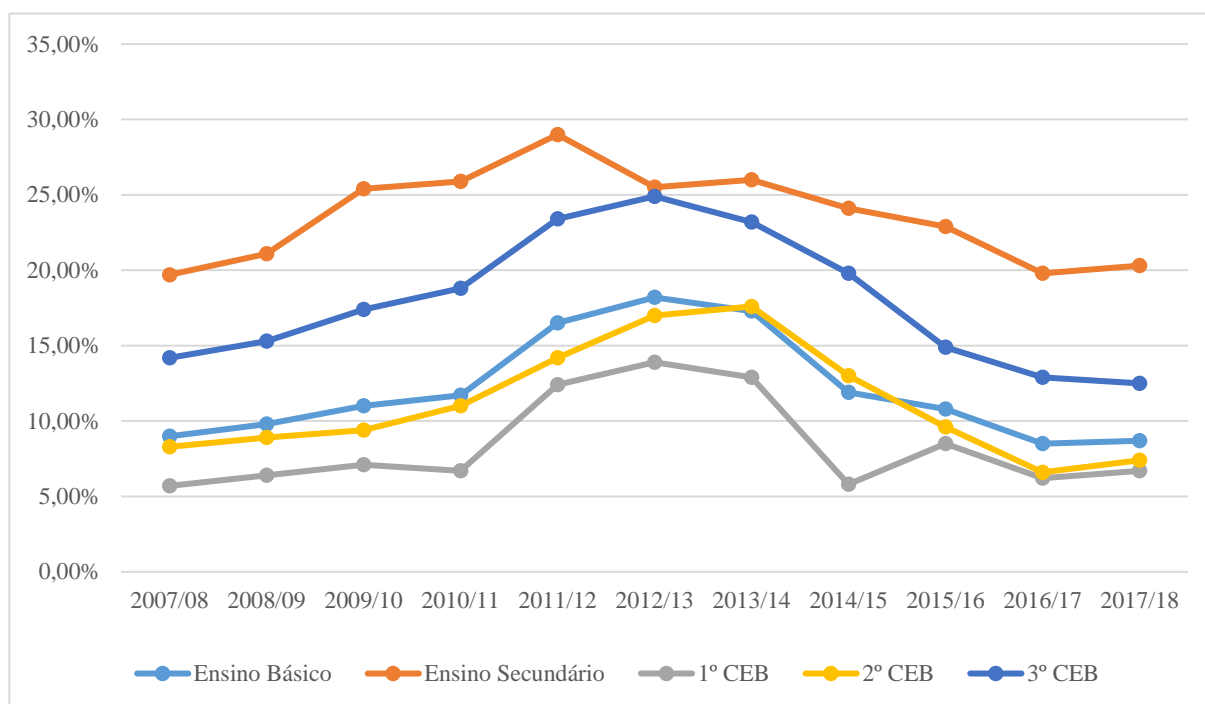


Figura 2. Taxa de retenção e desistência (%) nos ensinos básicos e secundário, ensino regular e profissional, por nível de ensino e ciclo (2007/08 a 2017/18).

Fonte: Estatísticas da Educação 2018/19 – RAA (pág.34).

Na RAA, 8% dos(as) estudantes com 14 anos ainda não chegaram ao 3º ciclo do ensino básico, o dobro dos valores registados em Portugal Continental (4%) e Região Autónoma da Madeira (4%). Da mesma forma, no 3º ciclo do ensino básico, apenas 58% dos estudantes açorianos rapazes e 65% das estudantes raparigas se encontram em “idade ideal” de conclusão de ano escolar, a restante percentagem de estudantes açorianos(as) encontram-se um ou dois anos a mais de desvio etário, não completando a escolaridade na “idade ideal”, cenário idêntico no ensino secundário, onde apenas 62% dos(as) estudantes açorianos(as) se encontram na “idade ideal” de conclusão da escolaridade – a menor percentagem de todo o país. Similarmente, a RAA tem uma das taxas reais de escolarização mais baixas do território nacional (54.1% nos homens e 68.8% nas mulheres). Proporcionalmente, possui também a menor percentagem de crianças e jovens matriculadas no ensino básico, registando ainda mais alunos(as) a frequentar modalidades de ensino alternativas e formação profissional (CNE, 2018). A RAA é a 2ª Região do país onde a percentagem de alunos(as) que frequentam o curso de Ciências e Tecnologias é menor (46%). Curiosamente, o curso de Línguas e Humanidades, que no país atrai 28% dos(as) estudantes, tem a maior expressão percentual na Região (40%). Nos Açores, existem mais alunos(as) matriculados(as) em cursos científico-humanístico (57%), mas a preferência pelos cursos profissionais tem crescido mais nos últimos anos, representando cerca de 37% dos(as) alunos(as) açorianos(as) matriculados(as) no ensino secundário.

Atualmente, na Região, os alunos(as) inscritos(as) num curso científico-humanístico é apenas 16% superior ao número de alunos(as) inscritos(as) num curso profissional e em comparação com a última década, a preferência pelos cursos científico-humanístico registou um decréscimo gradual de 2%, assim como o número de alunos(as) açorianos(as) que ingressam no ensino superior (SREC, 2018/19).

Relativamente ao nível da avaliação interna e avaliação externa das aprendizagens em Portugal (CNE, 2018), no período de 2017/18, tanto na classificação média de frequência, como na classificação da média da prova final de português e matemática do final do ensino básico, os Açores apresentaram valores abaixo da média nacional, sendo a região do país que regista os piores valores médios em matemática (44.6%) e a segunda pior em português (52.6%). No entanto, em 2019 e no ensino básico, a RAA registou uma subida nas médias dos exames de português (56%) e matemática (45.3%), acompanhando atualmente a tendência nacional. Já na classificação média dos exames nacionais do ensino secundário, apesar de em 2019, ter-se registado uma ligeira melhoria das classificações médias, das 16 disciplinas que foram alvo de avaliação externa, apenas seis registaram média positiva na Região Autónoma dos Açores, de entre as quais: Português, Desenho A, Geometria Descritiva A, Economia A, História e Cultura das Artes e Literatura Portuguesa.

De outro lado, e tendo por base estudos internacionais de avaliação, o TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) de 2015 (CNE, 2018) revelou que apenas 12.9% dos(as) alunos(as) açorianos(as) conseguiram alcançar um nível de desempenho académico avançado em provas de matemática. Já em provas de literacia científica, 96.1% da amostra açoriana participante apresentou um desempenho académico baixo. A mesma tendência se verificou no PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) de 2016 (CNE, 2018), através do qual 97.7% dos(as) estudantes açorianos(as) em estudo não passaram de um nível de desempenho académico baixo em tarefas e competências de leitura e escrita. Adicionalmente, e tendo em conta o contexto educativo em análise, os testes PISA (*Programme for International Student Assessment*) de 2015 (OECD, 2016) assumem ser muito relevantes, já que a RAA se fez representar por uma sobreamostragem de 21%, contando com a participação de 1.539 alunos(as) em estudo. De acordo com a OCDE (2016) e em todos os domínios de avaliação, tanto em literacia científica (470<501), literacia matemática (462<492) como em literacia de leitura (470<498), os(as) estudantes açorianos(as) encontram-se significativamente abaixo da média nacional e da OCDE. No domínio das ciências e de leitura, apenas 4.1% dos alunos(as) açorianos(as) conseguiram alcançar um nível elevado de

desempenho, já em matemática apenas 6.8% dos(as) estudantes alcançaram o estatuto de *top performers*.

Globalmente, nos testes PISA de 2015, os(as) estudantes açorianos(as) alcançaram um estatuto de *low achievers*. Saliento que as regiões com os piores resultados nos testes PISA (2015) são também as regiões onde os(as) alunos(as) têm expectativas mais baixas relativamente ao seu estatuto profissional quando chegarem aos 30 anos de idade e que expressam opiniões mais negativas sobre a utilidade das ciências e dos métodos de investigação científica como fonte de saber e conhecimento (OECD, 2017). Dados da OCDE (2017) revelam ainda que em Portugal, apenas 13% dos(as) estudantes se sentem como *outsiders* na escola, mas a subamostra açoriana elevou o sentimento em mais do dobro. Do mesmo modo, 39.9% dos(as) estudantes portugueses(as) espera vir a completar um curso de ensino superior, mas a subamostra açoriana apresentou uma percentagem inferior (31%). As taxas prolongadas e persistentes de insucesso educativo apresentados pela RAA e a insuficiente prestação nas provas de estudos de avaliação internacional poderão dificultar o cumprimento das metas preconizadas na estratégia 2020 para a educação, das metas do programa ProSucesso para 2025/2026 e ainda, comprometer o desenvolvimento psicossocial dos(as) jovens açorianos(as) (Tavares, Caldeira & Silva, 2016; Fernandes, Caldeira, Silva & Veiga, 2016) pelo que, a promoção do sucesso educativo nos Açores, se tornou num objeto de estudo premente.

Foi na especificidade deste contexto educativo, que a Parceria de Intervenção Comunitária de promoção do sucesso educativo (PIC): “Escola, Família, Comunidade” de Ornelas e Moniz (2017) foi implementado, pela primeira vez, nos Açores e nomeadamente, no Concelho de Lagoa, na ilha de São Miguel. O PIC enquadra-se no eixo III, isto é, na mobilização da comunidade educativa e parceiros sociais, do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (ProSucesso), uma estratégia da RAA estabelecida na Resolução do Conselho do Governo nº 133/2015, de 14 de setembro com o objetivo de aumentar o sucesso educativo na Região. O PIC tem por principal objetivo: “reduzir a retenção e o absentismo escolar, bem como aumentar as expectativas dos vários intervenientes – alunos(as), docentes, famílias, não docentes e outros agentes comunitários – acerca das capacidades e competências dos(as) estudantes em alcançar metas de aprendizagem, melhorar a sua performance social e empregabilidade futuras” (Ornelas & Moniz, 2017, p. 34). No próximo tópico apresenta-se a sua abordagem de nível ecológico e principais linhas de ação multinível, assim como as principais evidências da sua eficácia nos resultados escolares num agrupamento de escolas do concelho de Lagoa (Açores).

1.2 A Parceria de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo (PIC) no concelho de Lagoa (Açores) e evidências da sua eficácia nos resultados escolares

De acordo com Ornelas e Moniz (2017), o PIC “centra-se na mudança e transformação das experiências proximais dos indivíduos e das suas interações que ocorrem nos contextos sociais, promovendo a sua coerência e orientação conjunta para objetivos comuns” (p.43), o que implica sair de uma abordagem exclusivamente individualizada e mergulhar numa lógica de promoção de *empowerment* dos indivíduos tendo em conta o contexto onde estão inseridos. O PIC segue uma abordagem ecológica e a sua intervenção, no concelho de Lagoa, assenta num envolvimento ativo de uma tríade interligada, que incluiu as Escolas EBI de Lagoa, EBI de Água de Pau e Escola Secundária de Lagoa, as Famílias dos(as) estudantes das escolas participantes e as organizações da Comunidade, sob orientação de profissionais de intervenção comunitária. A intervenção do PIC (Ornelas & Moniz, 2017) baseou-se no pensamento, estudos e lógica de abordagem ecológica de autores de referência na área, tais como Bronfenbrenner (1979), Trickett e Birman (1989), Swartz e Martin (1997), Kelly (2006) ou mais recentemente, Zimmerman e Eisman (2017) (Ornelas & Moniz, 2017).

Neste enquadramento, de entre os principais elementos interventivos do PIC e sob a abordagem ecológica: “Escola, Família e Comunidade”, destaca-se a criação de planos individuais de sucesso educativo para os(as) alunos(as) com mais dificuldades e em risco de retenção. Estes planos são consensualizados por vários intervenientes: aluno(a), encarregado(a) de educação e respetiva família, diretor(a) de turma e técnico(as) de ação social e/ou representantes membros de associações culturais e desportivas da comunidade que assumem, colaborativamente, compromissos educativos que consideram adequados à superação das dificuldades dos(as) discentes, assinando um documento comprovativo, que depois é revisto e reformulado periodicamente em função dos resultados alcançados e das necessidades atuais dos(as) alunos(as). Ainda no nível ecológico “Escola” e respeitante ao corpo de docentes, salienta-se todo um trabalho de otimização dos métodos de implementação dos apoios educativos e ajustamento dos dispositivos de avaliação através de reuniões de acompanhamento e formações com a Equipa ISPA envolvida no PIC (Ornelas & Moniz, 2017), bem como uma monitorização mais sistemática do desempenho dos(as) alunos(as) e intervenção imediata ao primeiro sinal de dificuldade.

Ao nível ecológico da “Família”, enfatiza-se a maior valorização das aprendizagens da escola em casa, obtida através da participação dos familiares no desenho e implementação dos

planos individuais de sucesso educativo e introdução de práticas de leitura e escrita nas atividades familiares (e.g., “Canta Comigo, Lê Contigo”). Salienta-se ainda, a promoção de um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida educativa dos filhos e nos processos de tomada de decisão em assuntos escolares, que se materializou através do fomento de uma maior participação dos pais nas reuniões com diretores de turma e na criação de reuniões de família organizadas no decurso do projeto e reuniões da Comissão de Famílias – eventos abertos e de livre acesso para que, para além dos organismos habituais como as Comissões de Pais associadas às Escolas, pudessem outras famílias participar e falar acerca das suas preocupações, capacidades e ações de apoio concretas para auxiliar os seus filhos ou familiares no seu sucesso educativo e melhorar a comunicação Família/ Escola/ Comunidade.

Já no campo da “Comunidade”, evidencia-se a promoção das ligações entre as crianças e jovens, as suas famílias e a escola, assim como a mobilização e envolvimento da comunidade e respetivos parceiros no sucesso educativo, operacionalizado por exemplo, através da presença de atividades extracurriculares, incluindo Centros de Atividades de Tempos Livres (CATLs) orientados para a melhoria de aspetos específicos do rendimento escolar, ou através do envolvimento dos recursos culturais e desportivos da comunidade (e.g., Santiago Futebol Clube ou Espaço Reviver Lagoa) para apoios adicionais de tutoria e explicações fora do contexto escolar, e atividades de promoção da leitura e escrita no concelho de Lagoa promovidas pela autarquia (e.g., “Noite da Biblioteca”). Ainda ao nível da “Comunidade” e através do PIC, destaque para o reforço do papel moderador das equipas de ação social local nas reuniões com diretores de turma, nas reuniões regulares interinstitucionais dos concelhos executivos com a CPCJ e na execução de atividades para a promoção do sucesso educativo de crianças e jovens em situações de risco e promoção de oportunidades de envolvimento desportivo e/ou cultural de acordo com os seus interesses no concelho de Lagoa.

Os últimos parágrafos expressam algumas linhas de ação multinível do PIC de Ornelas e Moniz (2017) que alcançaram um impacto satisfatório nos resultados escolares dos(as) estudantes das três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) cobertas inicialmente pela parceria. Em comparação com o ano letivo anterior ao da sua implementação (i.e., 2015/2016), registou-se uma redução de 40% de alunos(as) retidos(as), uma redução do número de medidas e participações disciplinares, de faltas injustificadas, uma melhoria nos resultados dos exames nacionais do 9ºano, com uma subida da média dos resultados obtidos nas provas de português (+ 8.11 décimas face ao ano anterior) e matemática (+ 8.64 décimas face ao ano anterior) e um aumento da presença dos(as) encarregados(as) de educação em reuniões e outros

assuntos escolares. Para além disto, registou-se também um aumento do número de clubes com atividades extracurriculares e de alunos(as) que neles participam (Cardoso, 2017).

Por sua vez, e tendo em conta o ano letivo de 2018/19, todas as unidades orgânicas envolvidas no PIC atingiram, algumas pela primeira vez, taxas de retenção no ensino básico regular abaixo dos 10%. Por outro lado, as taxas de sucesso educativo dos(as) alunos(as) do ensino básico regular que assumiram um compromisso educativo no âmbito do PIC variaram entre os 56 a 83%. A partir da Figura 3 é possível observar que a EBI de Lagoa registou uma descida sistemática da taxa de retenção, em ambos os ciclos, tendo atingindo em 2018/2019 uma taxa recorde de 3.3% de insucesso, enquanto na ESL, a taxa de insucesso do 3º ciclo do ensino regular também baixou para 6.7%, uma descida de mais cinco pontos percentuais em relação ao período letivo de 2015/2016, cenário idêntico para a EBI de Água de Pau. Também, de um total de 437 alunos(as) em risco de retenção que estabeleceram compromissos para o sucesso educativo, 70.5% destes, conseguiram transitar de ano. Sendo a ESL, a escola do concelho de Lagoa com a maior percentagem (84.3%), seguida da EBI de Lagoa (65.5%) e da EBI de Água de Pau (63.6%). Ao longo dos anos da intervenção e ao nível de indicadores como o número de faltas injustificadas, participações e medidas disciplinares tem-se registado uma descida sistemática (Cardoso, 2019).

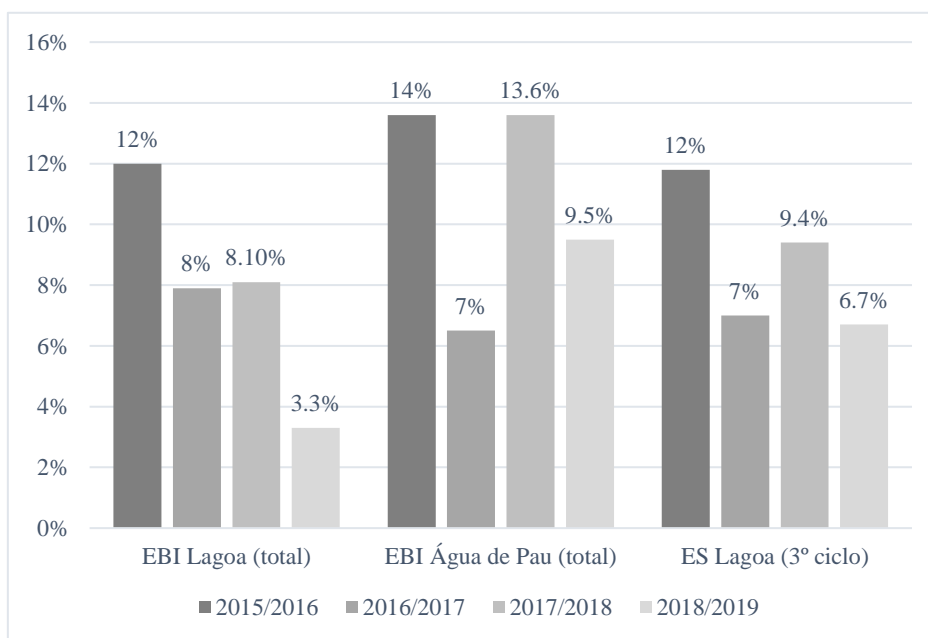


Figura 3. Percentagem de alunos(as) retidos(as) nas três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) envolvidas no PIC entre os anos letivos de 2015/2016 a 2018/2019 (Cardoso, 2019).

Enfatizo que os dados anteriores dizem respeito apenas às três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) (Cardoso, 2019), no entanto já desde o período 2016/17, a Parceria

de Intervenção Comunitária para o sucesso educativo “*Escola, Família, Comunidade*” foi alargada ao concelho de Vila Franca do Campo e, no ano letivo 2018/19 estendeu-se para os concelhos do Nordeste e da Povoação. Já no presente ano letivo (2019/2020), o PIC irá abranger as escolas básicas integradas da Maia, na Ribeira Grande, e dos Arrifes, em Ponta Delgada, ficando assim todos os concelhos da ilha de São Miguel cobertos por esta iniciativa.

Os tópicos anteriores exprimem o contexto teórico e prático da intervenção do PIC de Ornelas e Moniz (2017), e para além da adoção de uma perspetiva ecológica de promoção do sucesso educativo, a partir da literatura de referência, atenta-se à existência de um conjunto de variáveis psicológicas que parecem beneficiar e interagir positivamente com o sucesso educativo nos mais variados contextos e ciclos de ensino, nomeadamente, o Sentimento de Pertença à Escola (SPE) (Goodenow, 1993), o Sentimento Psicológico de Comunidade (SC) (McMillan & Chavis, 1986; Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010) e as expetativas educacionais futuras (OECD, 2017). Nos tópicos seguintes, procura-se explorar conceitualmente cada uma das variáveis anteriores, a sua relevância de estudo, relação com o sucesso académico e outras variáveis psicológicas e contextuais consideradas pertinentes.

1.3 A relevância do estudo em torno do Sentimento de Pertença à Escola (SPE), a sua associação com o desempenho académico e outras variáveis psicológicas e contextuais

Uma das mais influentes teorias em torno do insucesso educativo e *drop out* dos(as) alunos(as) do ensino básico e secundário, decorre do modelo Participação-Identificação com a Escola de Finn (1989). O autor (Finn, 1989) através de análises sistemáticas da literatura sobre o insucesso educativo, contrapôs dois modelos explicativos: o primeiro assente na relação entre a frustração e a autoestima e o segundo baseado na identificação e na participação dos(as) alunos(as) na escola. De acordo com Finn (1989), os(as) alunos(as) que se identificam com a escola e participam na comunidade escolar desenvolvem um sentimento de pertença que promove o envolvimento com os objetivos escolares. Finn (1989) conceptualizou a participação escolar como um: “*behavioral antecedent to the potential psychological condition of identification which consists of both a belonging and valuing component*” (p.117), distinguido progressivamente quatro formas mais complexas de participação: “(a) as respostas dos(as) alunos(as) às orientações e requisitos solicitados(as) pelo(a) professor(a) em sala de aula; (b) o entusiasmo relacionado com as atividades escolares e tarefas propostas para realização fora do espaço escolar; (c) a participação no ambiente escolar fora do contexto de sala de aula e (d) a participação nas decisões escolares” (Finn, 1989, p.118). Subsequentemente, em 1993, Finn

desenvolveu dois estudos de modo a perceber se existia uma associação entre o SPE (operacionalizado em termos de participação na vida escolar) e o sucesso académico. Os resultados demonstraram uma clara relação linear entre as quatro categorias da participação em estudo e o aproveitamento académico de alunos(as) do ensino básico (Finn, 1993). O modelo Participação-Identificação de Finn (1989, 1993) é uma instância concetual pioneira do sentimento de pertença à escola. Todavia, neste tópico, optou-se pela definição de SPE mais citada na literatura (Slaten, Fergunson, Allen, Brodrick & Waters, 2016; St-Amand et al., 2017) e oferecida por Goodenow (1993), sucessora dos trabalhos empíricos de Finn (1989, 1993).

Goodenow (1993) define o sentimento de pertença à escola como: “*the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment*” (Goodenow, 1993, p.80). Os estudos empíricos de Goodenow (1993) decorrem das investigações do modelo Participação-Identificação de Finn (1989). No entanto, Goodenow (1993) desafiou o foco demasiado exclusivo das suas investigações (Finn, 1989) em torno das características e diferenças individuais dos(as) estudantes sobre o sucesso educativo, passando a enfatizar a relação social recíproca total que se estabelece entre o(a) aluno(a), os pares, todos adultos, as normas, o orgulho ou afiliação institucional e a rede de relacionamento de suporte mútuo em contexto escolar. Posteriormente, Goodenow (1993) operacionalizou a sua definição numa escala de medida fortemente difundida a nível internacional: a *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) (Goodenow, 1993), já aplicada nos mais variados contextos e níveis de ensino. Através da PSSM, Goodenow (1993) reforçou a ideia de que o sentimento de pertença à escola não é um fenómeno intrapsíquico pessoal puro, nem é totalmente uma função do meio ambiente escolar, resultando antes da interação do(a) aluno(a) com o contexto escolar onde se insere e manifestando-se como um mediador (facilitador) entre as influências contextuais e o sucesso educativo dos(as) estudantes.

A par de Finn (1989) e Goodenow (1993), outras instâncias concetuais mais recentes sobre o sentimento de pertença à escola de estudantes do ensino básico e secundário podem ser encontradas na literatura da especialidade. Estas derivam sobretudo do modelo de Integração de Identidade e Instrução Educacional de Faircloth (2009) que acaba por enfatizar mais a conexão pessoal afetivamente positiva, que abrange laços sociais e/ou sentimentos de congruência e satisfação entre alunos(as), corpo docente e ambiente de aprendizagem; ou o modelo de Marginalização Social não Ajustável de Crosnoe (2011) que contribui criticamente em termos da compreensão da dimensão do grupo de pares no sentimento de pertença à escola, argumentando que: “*it is the information youth derive from social feedback within the context*

of peer networks that ultimately influences educational outcomes” (Crosnoe, 2011, p.59). No entanto, qualquer um deles (Faircloth, 2009; Crosnoe, 2011) capturam a essência da definição proposta inicialmente por Goodenow (1993) e servem-se da PSSM como principal instrumento de medida e avaliação do sentimento de pertença à escola (Wallace, Ye & Chhuon, 2012).

A relevância de estudo em torno do sentimento de pertença à escola decorre de múltiplas evidências científicas que corroboram a presença de uma correlação positiva com um conjunto significativo de indicadores pessoais, acadêmicos, psicológicos e contextuais. Atualmente, o SPE assume-se como um fator protetor do desenvolvimento harmonioso dos(as) adolescentes, quer em termos acadêmicos, quer em termos de funcionamento psicológico e social (Pendergast et al., 2018). Estudos anteriores de enfoque quantitativo e de caráter transversal (Finn, 1989; Goodenow, 1993) já haviam verificado que os(as) estudantes que reportam maiores níveis de sentimento de pertença à escola apresentam maiores aspirações acadêmicas, melhores resultados e menor absentismo escolar. As investigações mais recentes tendem a corroborar os dados anteriores, tal como por exemplo, o estudo de Chiu et al. (2016), que através de uma análise multivariada dos dados provenientes de 93.073 estudantes do 8º ano de escolaridade oriundos dos 41 países participantes dos testes PISA (OECD, 2016), concluíram que são os(as) estudantes de estatuto *low achievers* que possuem um menor nível de SPE. Adicionalmente, os(as) estudantes no último quartil do índice do sentimento de pertença à escola, apresentam 11% mais probabilidade de esperar terminar a educação no ensino secundário (OECD, 2017), apresentando menores expectativas acerca da continuidade do seu percurso escolar.

Estudos pioneiros quantitativos de caráter longitudinal, tal como os de Voelkl (1997) com amostras de estudantes do 4º ao 8º ano de escolaridade sustentaram com robustez a presença de uma relação e efeito positivo e duradouro entre o SPE e a performance académica, observando-se que são os(as) estudantes com maior grau de participação e identificação com a escola que apresentam uma maior evolução e consistência de resultados positivos em testes e exames standardizados ao longo do tempo. Mais recentemente, o estudo longitudinal de Janosz, Archambault, Morizot e Pagani (2012), ao estudar diversos padrões desenvolvimentais do envolvimento escolar e as suas relações com o abandono, encontraram uma trajetória normativa que incluía a maioria dos(as) alunos(as), entre os 12 e 16 anos de idade, com níveis sentimento de pertença à escola elevados e uma ocorrência mínima de abandono escolar. Dados de estudos de enfoque qualitativo revelam o mesmo padrão de resultados. Destaco, a este nível, os estudos de caso de Green, Emery, Sanders e Anderman (2016), que com recurso a entrevistas semiestruturadas e com uma amostra por conveniência constituída por nove estudantes do 6º,

7º e 8º ano de escolaridade com rendimento académico superior a 90%, apuraram que um dos maiores motivos que levavam estes estudantes a desfrutar e perceber a utilidade das suas aprendizagens e trabalhos escolares era a sua vivência e percepção de se sentirem como membros indispensáveis, orgulhosos, validados e apoiados pelos pares e todos os adultos da comunidade escolar, reportando igualmente boas estratégias de *coping*, melhor motivação académica, autoestima, percepção de autoeficácia e maiores aspirações académicas (Green et al., 2016).

Para além do desempenho académico, várias outras investigações têm-se debruçado sobre o estudo da relação do SPE com o mal-estar psicológico e outras variáveis psicológicas. A título de exemplo, Shochet, Smith, Furlong e Holmes (2012), com uma amostra de 504 estudantes do 7º e 8º ano de escolaridade e com recurso à PSSM (Goodenow, 1993) e à *Children's Depression Inventory* (CDI) (Kovacs, 1992), demonstraram que a ausência de um sentimento de pertença à escola se revelou num preditor significativo da presença de afeto negativo em adolescentes. Ao invés, um elevado nível de SPE tem surgido fortemente associado a maiores níveis de bem-estar psicológico, otimismo, qualidade e satisfação com a vida (Slaten et al., 2016; OECD, 2017). Inclusive, a partir dos dados do PISA e de acordo com a OCDE (2017), os(as) estudantes que se sentem como *outsiders* na escola podem apresentar três vezes mais probabilidade de relatar que não estão satisfeitos com a sua vida. Adicionalmente, estudos sistemáticos de revisão de literatura, tal como o de Slaten et al. (2016), observaram que o SPE tem-se assumido como um dos maiores fatores protetores no decréscimo de comportamentos mal adaptativos junto de amostras de estudantes do 7º ao 12º ano de escolaridade, contribuindo significativamente para uma redução do *bullying*, delinquência juvenil, solidão, *stress* e *burnout*, comportamentos autolesivos, taxa de suicídio, sintomas depressivos, ansiosos e distúrbios alimentares na população estudantil adolescente.

Também, vários outros estudos verificaram a presença de uma forte correlação positiva entre o SPE e variáveis contextuais como a percepção de suporte por parte dos pares e professores. Sobre este último, parece que quanto maior for a participação dos pais na vida educativa dos filhos maior tende a ser o seu nível de SPE (Chiu et al., 2016; St-Amand, Girard & Smith, 2017; Pendergast et al., 2018) e efetivamente, o sentimento de pertença à escola tem surgido em alguns estudos, tal como o de Kuperminc, Darnell e Alvarez-Jimenez (2008), como uma variável mediadora entre o envolvimento parental e o ajustamento académico de estudantes do ensino básico e secundário, amplificando consequentemente o seu sucesso educativo tanto na sua dimensão sumativa (i.e., resultados positivos em testes e exames) como formativa (i.e., assiduidade e regularidade na realização de TPCs e outras tarefas escolares) (Kuperminc et al.,

2008). Outras variáveis, como o elevado nível educacional e a adoção de um estilo assertivo por parte de pais e encarregados de educação parecem também influenciar positivamente o sentimento de pertença à escola dos seus educandos (Pendergast et al., 2018). Para além destas, variáveis contextuais como o clima escolar, a gestão de sala de aula, a perceção de apoio dos professores e perceção da estrutura da sala de aula como orientadora para objetivos de aprendizagem ou desempenho têm-se revelado como importantes preditores do sentimento de pertença à escola (Slaten et al., 2016; OECD, 2017).

Complementarmente, estudos anteriores já estabeleceram relações entre o SPE e variáveis como a localização escolar, ano curricular, diferenças entre sexos, raça e etnia, mas os resultados nestes campos apresentam-se mais inconsistentes (Bouchard & Berg, 2017). Relativamente às diferenças entre sexos, as estudantes raparigas tendem a apresentar, em média, maiores níveis de envolvimento, SPE, aspirações académicas e melhores resultados escolares do que os estudantes rapazes (Sari, 2015). Contudo, em outros estudos consultados (Sánchez, Colón & Esparza, 2015), as diferenças entre sexos não se revelaram estatisticamente significativas. De outro lado, a literatura é mais consistente ao evidenciar que o sentimento de pertença à escola tende a diminuir ao longo do tempo. A este nível, são também os(as) estudantes do ensino secundário que apresentam menores níveis de envolvimento, SPE e maiores taxas de abandono e retenção escolar (Veiga et al., 2014). Para além disto, foram encontradas fortes evidências empíricas de que a localização da escola pode influenciar o SPE dos(as) estudantes, sendo os(as) alunos(as) provenientes de escolas localizadas em áreas suburbanas e rurais a apresentarem um maior sentimento de pertença à escola em comparação com estudantes oriundos(as) de escolas localizadas em áreas urbanas (OECD, 2017).

Mais recentemente, novas investigações têm-se debruçado sobre a relação entre a prática de atividades extracurriculares e o SPE. Na presente investigação, a participação em atividades extracurriculares foi igualmente contemplada e pesquisas anteriores são consensuais ao demonstrar a associação positiva e o efeito preditor da participação em atividades curriculares no nível de SPE. Knifsend e Graham (2012), por exemplo, e através de uma amostra constituída por 864 estudantes do 11º e 12º ano de escolaridade e com recurso a modelos de regressão múltipla, demonstraram que os(as) estudantes que participam ou se envolvem moderadamente em atividades extracurriculares (i.e., duas atividades) apresentam um sentimento de pertença à escola e desempenho académico superior, em comparação com os(as) alunos(as) que não participam em nenhuma ou em comparação com os(as) estudantes que participam em demasiadas atividades extracurriculares.

Os parágrafos anteriores espelham, sumariamente, as principais linhas atuais de investigação em torno do sentimento de pertença à escola e auxiliam a clarificar o facto de o seu estudo se ter tornado e tal como referiu Fredricks e McColskey (2011), “*a goal of school improvement*” (p.2). A forte conexão entre a falta de sentimento de pertença à escola, o insucesso educativo e o *drop out* acelerou a necessidade de quantificação da variável, visto que a sua medição ajudaria a identificar estudantes em risco de exclusão ou abandono. Também, mais recentemente, muitos modelos de reformas e programas de intervenção escolares têm-se focado em melhorar os níveis de sentimento de pertença e envolvimento escolar como um modo de promoção do sucesso educativo (Fredricks & McColskey, 2011). Outra fonte de interesse neste constructo advém de se supor que é reativo a alterações no ambiente, isto é, existe um pressuposto de maleabilidade associado ao SPE que tem incitado a pesquisa dos eventuais preditores do mesmo, tornando-o num tópico de estudo cada vez mais proeminente, sendo reconhecido por diversos(as) investigadores(as), psicólogos(as) e educadores(as), como um fator mitigante de comportamentos de risco e promotor do sucesso educativo e do desenvolvimento durante a adolescência (Goodenow, 1993; Pendergast et al., 2018).

No entanto, apesar da relevância de estudo em torno do SPE, a literatura científica é ainda pouco consensual quanto à forma como o sentimento de pertença à escola é quantificado e operacionalizado. De acordo com Slaten et al. (2016), enquanto construto psicológico e na maioria dos estudos empíricos da especialidade, a variável sentimento de pertença à escola (*sense of school belonging*) tem sido descrita numa amplitude de termos (i.e., *school connectedness*, *school bonding*, *school attachment*, *school identification*, *school membership* ou *sense of community*), que dificulta a sua operacionalização num instrumento de medida. Assim, no tópico seguinte, discute-se e justifica-se a pertinência da seleção da escala *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) de Goodenow (1993), para a avaliação do SPE na amostra em estudo, refletindo-se criticamente sobre os instrumentos de medida mais utilizados na avaliação e análise deste construto no contexto educativo açoriano.

1.3.1 A pertinência da seleção da PSSM (Goodenow, 1993) como instrumento de medida para análise do sentimento de pertença à escola

A pertinência da seleção da *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) de Carol Goodenow (1993) decorre do facto de ser uma escala amplamente difundida por entre a literatura internacional, assumindo-se como um instrumento de medida sólido que serve de acordo com Goodenow (1993), “*as a research instrument in studies of social and contextual influences in education and also as a measure of individual differences in belonging, potentially helpful for identifying students at risk*” (p.81). Em revisões sistemáticas de literatura sobre os instrumentos de medida em torno do SPE, Slaten et al. (2016), verificaram que mais de 42 estudos empíricos publicados em revistas de elevado fator de impacto utilizaram a PSSM de Goodenow (1993) como o principal instrumento de medida para avaliar o SPE, encontrando adicionalmente mais de 213 referências à escala.

Para além disto, a PSSM foi construída e validada com recurso a amostras de estudantes do 5º ao 8º ano de escolaridade (o público alvo na presente dissertação), apresentando no estudo original uma elevada consistência interna e fiabilidade aceitável. Estudos transversais e longitudinais subsequentes com recurso à PSSM, apresentaram igualmente, correlações positivas moderadas e estatisticamente significativas entre as pontuações totais da escala de Goodenow (1993) e variáveis como as expectativas de sucesso escolar, médias escolares de final de ano letivo e outras medidas subjetivas sobre o valor do trabalho e aquisição de conhecimento (Goodenow, 1993; Whiting et al., 2017). Inversamente, fortes relações negativas foram encontradas entre as pontuações totais da PSSM e diversas escalas e inventários clínicos de sintomas de desajustamento emocional na adolescência (Shochet et al., 2012). Com recurso à PSSM, outros estudos (Sari, 2015) encontram ainda diferenças estatisticamente significativas entre sexos, localização escolar (urbano *versus* rural), nível socioeconómico e familiaridade dos(as) alunos(as) com a instituição escolar. Mais recentemente, Whiting, Everson e Feinauer (2017), conduziram um estudo para a criação e validação de uma nova escala de medida da variável SPE - a *The Simple School Belonging Scale* (SSBS), junto de uma amostra de 900 estudantes do 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, a escala contém 10 itens, cinco dos quais retirados da escala original PSSM de Goodenow (1993), reforçando o seu peso nas investigações mais atuais. Adicionalmente, a PSSM assume-se como uma boa medida para estudos empíricos que têm em conta as influências sociais e contextuais na educação (Goodenow, 1993). No entanto, e apesar de ser uma escala amplamente aceite e difundida por entre a literatura internacional,

até ao momento e a partir da pesquisa bibliográfica efetuada, não foram encontradas evidências científicas de uma tradução, adaptação e validação para português da PSSM (Goodenow, 1993).

Em Portugal, o estudo específico em torno do sentimento de pertença à escola parece surgir mais ligado a uma subdimensão de um construto multidimensional de maior amplitude - o envolvimento escolar (Veiga, Bahia, Nogueira, Caldeira, Festas, Taveira, Galvão, Janeiro, Conboy, Carvalho, Almeida & Pereira, 2012; Veiga, 2013), cuja dimensão afetiva liga-se, especificamente, às reações emocionais dos(as) alunos(as) suscitadas pela escola, colegas e professores; à extensão em que o(a) aluno(a) se sente parte da mesma, próximo de colegas, e feliz; e também, ao sentimento de pertença e de vinculação à escola (Veiga et al., 2012).

Os principais instrumentos utilizados no contexto educativo açoriano para medir o sentimento de pertença à escola decorrem, preferencialmente, da adaptação para português da escala *Students' Engagement in School International Scale* (SEISIS) de Lam (2012) (Veiga et al., 2012), ou da escala original construída por Veiga (2013) – “Envolvimento dos alunos na escola: uma escala quadridimensional” (EAE-E4D). Especialmente, a EAE-E4D de Veiga (2013), já foi utilizada por diversas vezes em estudos com amostras de estudantes açorianos(as). A este nível, destacam-se os trabalhos de Caldeira, Fernandes e Tiago (2013) que, através de uma amostra constituída por 560 estudantes açorianos(as) do 2.º e 3º ciclo do ensino básico e com recurso à EAE-E4D de Veiga (2013), apuraram que o envolvimento escolar surgiu como uma variável preditor do sucesso educativo, embora tenha registado progressivamente menos poder de predição com o avançar da idade do aluno(a) e a sua progressão escolar. Mais recentemente, Tavares, Caldeira e Silva (2016) por meio de uma amostra constituída por 455 alunos(as) de seis escolas do ensino básico e secundário, de cinco concelhos da ilha de São Miguel, verificaram que o envolvimento escolar e a assertividade foram as únicas variáveis psicológicas com diferenças estatisticamente significativas entre alunos(as) com e sem reprovação, apresentando os(as) alunos(as) sem reprovação, em média, um maior envolvimento e sentimento de pertença à escola, embora este último sem significado estatístico. Na lógica dos estudos anteriores, Fernandes, Caldeira, Silva e Veiga (2016), com uma amostra 161 estudantes universitários(as) açorianas(as) verificaram também a presença de correlações positivas entre o envolvimento escolar e o rendimento académico, porém a dimensão afetiva ligada ao sentimento de pertença à escola não se revelou estatisticamente significativa neste grupo. Contudo, atente agora na Tabela 2 da página seguinte e aos itens que compõem as escalas SEISIS de Veiga et al. (2012) e a EAE-E4D de Veiga (2013).

Tabela 2. Itens do SPE relativos à dimensão afetiva das principais escalas de medição do envolvimento escolar no contexto educativo açoriano.

SE SIS (Veiga et al., 2012, p. 3362)	EAE-E4D (Veiga, 2013, p. 445)
Itens da dimensão afetiva que avaliam o sentimento de pertença à escola	Itens da dimensão afetiva que avaliam o sentimento de pertença à escola
Item 6. “Eu gosto da minha escola”.	Item 6. “A minha escola é um lugar onde me sinto excluído”.
Item 7. “Tenho orgulho em pertencer à minha escola”.	Item 7. “A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”.
Item 8. “Na maioria das manhãs, sinto-me desejoso de ir para a escola”.	Item 8. “A minha escola é um lugar onde me sinto integrado”.
Item 9. “Sinto-me feliz em estar nesta escola”.	Item 9. “A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim”.
	Item 10. “A minha escola é um lugar onde me sinto só”.

Qualquer um dos instrumentos anteriores conceptualiza o “envolvimento escolar” como um construto multidimensional, constituído por uma dimensão comportamental, cognitiva e afetiva, e ainda no caso da EAE-E4D de Veiga (2013) – uma dimensão agenciativa. Especificamente, a dimensão afetiva é composta por itens que traduzem sentimentos que os(as) estudantes têm em relação às suas aprendizagens e em relação à escola, o local onde desenvolvem relações positivas com os grupos de pares e restante comunidade educativa (Veiga et al., 2012; Veiga, 2013). O construto “envolvimento escolar” na sua dimensão afetiva e nestas escalas liga-se, especificamente, ao sentimento de pertença à escola (Veiga, 2013). Os itens apresentados na Tabela 2 relativos ao SPE, tanto na SESIS (Veiga et al., 2012) como na EAE-E4D (Veiga, 2013) foram de acordo com Veiga (2013), operacionalizados seguindo a definição original de Carol Goodenow (1993), porém a sua operacionalização revela ser redutora e não abrange toda a sua complexidade conceptual (Goodenow, 1993), verificando-se a presença de itens pouco representativos ao nível da relação social recíproca que se estabelece entre o(a) aluno(a) e todo o contexto de interação social escolar e ainda, um foco demasiado excessivo em sentimentos de exclusão e solidão por parte do(s) estudantes a inquirir – o que levou assim à não utilização destas escalas no presente estudo empírico e à adoção da *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) da autoria de Goodenow (1993).

1.4 As expetativas educacionais futuras dos(as) alunos(as) e a sua relação com o sentimento de pertença à escola, o desempenho académico e variáveis contextuais

Segundo a OCDE (2017), *“adolescence is a time when students begin to think seriously about their future, when their aspirations become more closely aligned with their interests, their abilities and the opportunities available to them, and when their vision of themselves can be influenced by the peers and adults around them”* (p. 104). Por definição, as expetativas relativas à prossecução de estudos futuros ligam-se à avaliação do(a) aluno(a) em torno do custo e benefício do seu investimento na educação e à sua autoavaliação acerca das suas capacidades para satisfazer as suas aspirações académicas e profissionais (OECD, 2017). De acordo com a OCDE (2017), as expetativas educacionais sobre a educação futura parecem funcionar como profecias autorrealizáveis. O resultado surge a partir da comparação de estudantes de origens socioeconómicas e académicas semelhantes, através do qual se observou que os(as) estudantes que esperam ingressar na universidade têm maior probabilidade de concluir este grau do que os seus pares que não têm expetativas tão altas. Por outro lado, os(as) alunos(as) que esperam abandonar a escola sem qualificações encontram-se mais propensos a fazê-lo (OECD, 2017).

Em Portugal, o estudo clássico de Azevedo (1991) através de uma amostra representativa constituída por 6.722 alunos(as) do 9º ano de escolaridade já havia constatado que a maioria dos(as) adolescentes portugueses estudados, cerca de 65%, pretendia ingressar num curso de ensino superior, verificando-se um predomínio na seleção de carreiras profissionais de elevado reconhecimento social, ligadas às áreas da medicina, engenharia, economia, arquitetura e advocacia (Azevedo, 1991). Mais tarde, uma investigação de Veiga, Moura, Rodrigues e Sá (2005) com 318 estudantes de diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), oriundos de escolas da Grande Lisboa, verificaram que menos de metade da amostra (48,1%) pretendia ingressar na universidade, porém na sua totalidade, uma grande maioria (88,2%) pretendia uma profissão que exigia ter uma licenciatura, verificando-se uma maior incongruência entre as profissões pretendidas e o percurso escolar esperado por parte dos(as) estudantes adolescentes portugueses. De relevar que a opção por percursos irrealistas poderá estar na base do abandono e do insucesso escolar de tais jovens (Veiga et al., 2005; Ferreira, 2015; OECD, 2017). Mais recentemente, e de acordo com a OCDE (2017), apenas 39.9% dos(as) estudantes adolescentes portugueses do 8º ano de escolaridade em estudo no PISA 2015 pretendia ingressar num curso de ensino superior, um valor ligeiramente abaixo da média da

OCDE (44%), com a subamostra açoriana a apresentar uma percentagem inferior em comparação com o restante território nacional (31%).

Especificamente ao nível do contexto educativo açoriano, Diogo (2016) a partir de análises multivariadas junto de uma amostra representativa com 1.485 jovens açorianos(as) entre os 15 e os 34 anos de idade, verificou a presença de uma reduzida longevidade dos seus percursos escolares e apenas 6.9% dos(as) participantes em estudo tinham completado um curso de ensino superior. A partir dos(as) jovens açorianos(as) em análise, Diogo (2016) construiu três perfis de escolarização: (i) o “perfil prolongamento”, onde incluiu os(as) estudantes açorianos(as) que pretendiam continuar a estudar e completar um curso universitário, representando 32.5% do total de casos em estudo; (ii) o “perfil retorno” constituído por jovens com trajetos escolares mais ou menos prolongados e com intenção de retornar à escola, representando 15.1% do total dos casos estudados; (iii) e o “perfil exclusão” composto por jovens com trajetos de abandono precoce que não perspetivam retomar os estudos. Este último grupo revelou-se como o predominante, representando mais de metade do total da amostra (52.2%). No entanto, de todos os grupos de perfis em análise, foram os(as) jovens açorianos(as) de perfil prolongamento, com uma maior intenção de prosseguir estudos e de completar um curso superior que apresentaram uma menor retenção escolar e maior envolvimento e empenho nas tarefas escolares, encarando as aprendizagens como muito interessantes e a Escola como fonte de realização pessoal, conhecimento e cultura geral.

Foram encontradas diversas evidências científicas acerca da relação entre o desempenho académica e as expetativas educacionais sobre a educação e carreira profissional futura por parte de jovens adolescentes. Dados da OCDE (2017), revelam que 70% dos(as) estudantes de elevado desempenho académico pretendem concluir um curso de ensino superior e só apenas 20% dos(as) estudantes de baixo desempenho académico reportam que esperam vir a ingressar na universidade. As expetativas educacionais têm sido apontadas como o mais forte preditor do desempenho académico e a investigação científica é consensual ao apontar que os(as) estudantes com melhores resultados escolares tendem a apresentar expetativas educacionais mais elevadas, maiores probabilidades de ingressar no ensino superior e de optar por carreiras profissionais de maior reconhecimento social, apresentando igualmente um maior envolvimento escolar. A este nível de análise, Hill e Wang (2015) são defensores de uma relação de reciprocidade entre as aspirações académicas e o envolvimento escolar, concluindo através de um estudo longitudinal com 1.452 adolescentes norte-americanos acompanhados do 7º ao 10º ano de escolaridade, que o envolvimento escolar pode proporcionar ao(à) estudante

oportunidades de consciencializar o seu potencial, permitindo-lhe progressivamente estabelecer aspirações e expectativas educacionais mais elevadas, e por conseguinte, atribuir maior valor à escolaridade. Na mesma linha de pensamento, Christofides, Milla e Stengos (2015), através de um estudo longitudinal e após o acompanhamento de estudantes dos 15 aos 23 anos, concluíram que as aspirações para ingressar no ensino superior são pelo menos tão importantes, como a capacidade cognitiva na probabilidade de obter resultados académicos elevados, e que bons resultados escolares e aspirações para prosseguir estudos após o ensino secundário são determinantes na probabilidade de ingressar no ensino superior.

Mais concretamente, ao nível da relação entre o construto sentimento de pertença à escola, as expectativas educacionais e o sucesso educativo, Smerdon (2002) através de um estudo longitudinal com estudantes acompanhados(as) do 8º até ao 10º ano de escolaridade já havia observado que aqueles com um menor nível de SPE, possuíam também aspirações académicas menores e apresentavam maiores níveis de retenção e mais comportamentos disruptivos em contexto de sala de aula. Adicionalmente, Sirin e Rogers-Sirin (2014) através de um estudo empírico de enfoque quantitativo, verificaram com recurso a uma amostra de 336 estudantes norte-americanos(as) com idades compreendidas entre os 12 a 19 anos, que a combinação de um elevado sentimento de pertença à escola com uma maior expectativa dos(as) alunos(as) em prosseguir os estudos se manifestou como o mais forte preditor da sua performance académica. Mais recentemente, e de acordo com a OCDE (2017), um fraco sentimento de pertença à escola parece desencorajar os(as) alunos(as) a prosseguir estudos, verificando-se que, em média, nos países da OCDE, os(as) estudantes no último quartil do índice da variável: sentimento de pertença à escola, apresentavam 11% mais probabilidade de esperar terminar a educação no ensino secundário. Sobre este último dado, em Portugal, 49.5% dos(as) estudantes portugueses que reportam ingressar na universidade apresentaram igualmente os maiores níveis de sentimento de pertença à escola e melhores desempenhos nos testes PISA 2015 (OECD, 2016).

Outras variáveis como o sexo, a nacionalidade, o nível de instrução familiar e nível socioeconómico, o envolvimento parental, as relações sociais e a influência dos pares têm sido amplamente estudadas. Tendo em conta que é um dos campos de análise, relativamente às diferenças entre sexos, em Portugal, as estudantes raparigas apresentam aspirações para prosseguir estudos mais elevadas do que os rapazes, no entanto, estas ainda se encontram sub-representadas em áreas profissionais de reconhecimento social elevado como engenharia, ciências ou economia. Também, vários outros estudos portugueses (Veiga et al., 2005; Ferreira, 2015; OECD, 2017) encontraram evidências de que os(as) estudantes de nível socioeconómico

mais baixo e com país com menor nível de instrução apresentam menos expetativas de completar um curso universitário. No campo da nacionalidade, as diferenças tendem a esbater-se, com os(as) estudantes imigrantes de primeira e de segunda geração a apresentarem a mesma probabilidade de ingressar na universidade do que os estudantes não-imigrantes (OECD, 2017). A par deste dado, a localização geográfica da escola parece ter também um efeito relevante sobre as expetativas em prosseguir estudos, pois de acordo com a OCDE (2017), apenas 31% dos(as) estudantes oriundos(as) de escolas localizadas em áreas ou vilas rurais com população inferior a 3.000 habitantes esperavam ingressar na universidade. Ao invés, mais de 50% dos(as) estudantes de escolas localizadas em cidades urbanizadas com mais de 100.000 habitantes esperavam vir a completar um curso universitário. A literatura científica é ainda consistente ao demonstrar os efeitos das expetativas dos professores, pais e grupo de pares sobre as aspirações dos(as) alunos(as) em prosseguir estudos, influenciando diretamente o seu envolvimento escolar.

De acordo com Diogo (2016), apesar dos progressos no investimento escolar dos indivíduos nas últimas décadas, visível no aumento da procura de níveis de ensino mais elevados, os Açores constituem uma das regiões onde as desigualdades educativas assumem contornos mais gravosos, expressando-se no maior abandono escolar precoce, insucesso educativo e menor procura pelo ensino superior (Diogo, 2016). Pais, pares, professores e outros agentes da comunidade educativa e comunidade em geral têm um papel decisivo na formação das aspirações académicas e no desenvolvimento de carreira, seja por fornecerem suporte social à realização dos objetivos escolares ou por possuírem expetativas que direta ou indiretamente transmitem aos/às estudantes (Ferreira, 2015). É objetivo do PIC de Ornelas e Moniz (2017), “aumentar as expetativas dos vários intervenientes acerca das capacidades e competências dos(as) estudantes açorianos(as) em alcançar metas de aprendizagem” (p.34) e na presente dissertação, procurar-se-á perceber se as suas expetativas acerca da continuidade do seu percurso escolar conseguem acompanhar a média nacional e da OCDE (2017).

Analizadas as variáveis SPE e expetativas educacionais futuras, no tópico seguinte, debruça-se sobre o sentimento de comunidade, que enquanto construto psicológico, se relaciona com um conjunto significativo de resultados positivos para indivíduos e comunidades. Todavia, e especificamente acerca da sua influência sobre o desempenho académico, verifica-se uma maior escassez de estudos e das investigações encontradas, os seus resultados apresentam maiores inconsistências do que o esperado, o que contribui para a necessidade de aumentar a investigação a este nível.

1.5 O Sentimento de Comunidade (SC), a sua associação com o desempenho académico, as expetativas educacionais e outras variáveis psicológicas e contextuais

O Sentimento Psicológico de Comunidade ou simplesmente Sentimento de Comunidade (SC) é um conceito sociopsicológico que dá ênfase à experiência da comunidade, ou seja, percebe e compreende atitudes e sentimentos de uma comunidade, bem como, o relacionamento e interações entre pessoas desse mesmo contexto (Elvas & Moniz, 2010). O sentimento de comunidade foi inicialmente definido por Sarason (1974), “como uma consciência da similaridade e interdependência com os outros (membros da comunidade), uma vontade de manter essa interdependência, dando e/ou fazendo pelos outros e esperando um retorno, o sentimento de que se é parte de uma estrutura da qual se pode depender” (p.157).

O conceito de Sarason (1974) evoluiu, mais tarde, para um modelo definido por McMillan e Chavis (1986), através do qual propõem que o SC é composto por quatro componentes interdependentes e dinâmicas, funcionando como um conjunto que cria e mantém o sentimento global de comunidade, são elas: (a) o estatuto de membro (i.e., o sentimento de pertença ou a partilha de um sentido de relação de parentesco); (b) as ligações emocionais partilhadas (i.e., o compromisso e a crença que os membros partilham e partilharão a história, espaços comuns, tempo em conjunto e experiências similares); (c) a influência (i.e., o sentido de importância, de fazer a diferença para um grupo e o grupo ser importante para os seus membros) e (d) a integração e satisfação de necessidades (i.e., o sentimento de que as necessidades dos membros serão cumpridas/satisfeitas pelos recursos recebidos através da sua adesão/filiação ao grupo). McMillan e Chavis (1986) definem assim o SC como “um sentimento de pertença que os membros possuem, de que os membros se preocupam uns com os outros e com o grupo, e uma fé partilhada de que as necessidades dos membros serão satisfeitas através do compromisso de permanecerem juntos” (p. 9).

A definição e composição do SC proposta por McMillan e Chavis (1986) é a que melhor captura a essência do construto tal como originalmente proposto por Sarason (1974), baseando-se de modo substancial em conceitos relacionados com a investigação comunitária. O suporte para este modelo chegou de estudos qualitativos com adultos numa comunidade de vizinhança (geográfica). Em dois estudos, tal como o de Brodksy (1996) ou Brodksy e Marx (2001), todos as quatro componentes propostas por McMillan e Chavis (1996) emergiram espontaneamente, e noutros dois estudos diferentes, como o de Plas e Lewis (1996) ou Sonn e Fisher (1996), três dos quatro componentes do modelo de McMillan e Chavis (1996) voltaram a emergir. Outros

três teóricos, como McMillan (1996), Puddifoot (1996) ou Burroughs e Eby (1998), propuseram outros modelos de sentimento de comunidade que diferem ligeiramente do de McMillan e Chavis (1986). No entanto, as suas propostas de expansão do modelo (McMillan & Chavis, 1986) não se revelaram segundo Amaro (2007), nem teórica, nem empiricamente interessantes.

Estudos realizados anteriormente, tanto em comunidades geográficas, como em comunidades relacionais demonstraram que o sentimento de comunidade se relaciona com um conjunto significativo de resultados positivos para indivíduos e comunidades (Elvas & Moniz, 2010). A nível individual, um maior sentimento de comunidade traduz-se em níveis mais elevados de bem-estar, qualidade e satisfação com a vida (Elvas & Moniz, 2010); sentido de justiça e capital social (Brow et al., 2009); sentido de identidade (Graaf, 2011); maior apoio social percebido (Cicognani, Zani & Albanesi, 2012) e menor solidão, isolamento e alienação dos indivíduos (Ornelas, 2008; Graff, 2011; Prezza, Amici, Roberti & Tedeschi, 2011). A nível comunitário, elevados níveis de sentimento de comunidade encontram-se relacionados com uma maior colaboração e força comunitária, mobilização e participação em torno da mudança social (Elvas & Moniz, 2010).

Pesquisas anteriores (Long & Perkins, 2003) já enfatizaram também a associação positiva entre o sentimento de comunidade e o desenvolvimento de relações positivas entre vizinhos, a participação em organizações locais, o controlo percecionado sobre o ambiente envolvente, o *empowerment*, a autoeficácia e eficácia coletiva (Vieno, Santinello, Pastore & Perkins, 2007). Adicionalmente, outras investigações (Sayer et al., 2013) demonstraram que um forte sentimento de comunidade reflete um maior sentimento de proteção e segurança nos bairros ou grupos, uma maior adesão a atos eleitorais, uma maior preocupação com questões ambientais, maior colaboração e sentido de voluntariado (Brown et al., 2009; Elvas & Moniz, 2010; Graff, 2011). A literatura dá ainda a conhecer que um forte sentimento de comunidade está associado a um baixo índice de doenças mentais, suicídios, abusos sexuais de crianças, diminuição da criminalidade, diminuição do abuso de substâncias ilícitas, melhor qualidade ambiental nos bairros, fortalecimento psíquico e social das pessoas, perceção de paz e seguridade (Elvas & Moniz, 2010; Abdelkader & Bouslam, 2014; Theodori & Theodori, 2015).

Até à data, muita da investigação sobre o sentimento de comunidade utilizou a Vizinhança como unidade de estudo (com as vizinhanças a qualificarem-se para o estatuto de comunidades geográficas), mas o SC é um construto relevante não só em comunidades com um carácter geográfico, mas também de carácter relacional, tais como comunidades de trabalho,

comunidades religiosas, comunidades migrantes, virtuais, grupos de ajuda mútua ou comunidades estudantis (Cunha, Moniz & Ornelas, 2018).

Sobre esta última, verificou-se que o número de estudos sobre o sentimento de comunidade em adolescentes e em contexto escolar é mais reduzido (Graff, 2011; Theodori & Theodori, 2015), e a maioria dos estudos existentes foca-se em explorar o efeito e variâncias do sentimento de comunidade sobre o ensino e aprendizagem cooperativa nas escolas (Brow et al., 2009); a formação da identidade e identidade lugar de estudantes (Cicognani et al., 2011); o tempo de residência no bairro (Graff, 2011); o suporte social percebido (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010; Cicognani, Zani & Albanesi, 2012); o nível de qualidade e satisfação com a vida (Elvas & Moniz, 2010); a experiência de afeto negativo, como sentimentos de solidão, isolamento (Chiessi et al., 2010; Prezza, Amici, Roberti & Tadeschi, 2011) ou exclusão (Graaf, 2011) e sentimentos ansiosos e depressivos (Herrero & Gracia, 2007; Sayer et al., 2013); o consumo de substâncias ilícitas, álcool ou tabaco; comportamento delinquente (Abdelkader & Bouslam, 2014) ou *stress* e *burnout* em estudantes (Sayer et al., 2013).

Também, vários outros estudos já procuraram explorar a variância do sentimento de comunidade entre os vários anos de escolaridade, sexos, localização geográfica da escola e características estruturais do contexto residencial dos(as) estudantes. A este nível, Cicognani, Martinengo, Albanesi, Piccoli e Rollero (2017) verificaram a partir de uma amostra constituída por 1.182 adolescentes italianos dos 16 aos 22 anos de idade e com recurso à *Sense of Community in Adolescents* (SOC-A), que o sentimento de comunidade tende a diminuir ao longo do período da adolescência, com os(as) estudantes mais velhos(as) a apresentarem um menor SC. Para além disto, no seu estudo, o sentimento de comunidade apresentou-se superior no sexo masculino. Cicognani et al. (2017) constataram ainda que os(as) estudantes residentes em pequenas localidades possuíam um sentimento de comunidade superior comparativamente aos(as) estudantes residentes em grandes cidades. Os autores (Cicognani et al., 2017) verificaram também que determinadas características do contexto residencial (e.g., o número de empreendedores jovens; taxa de desemprego; proporção de jovens na população; percentagem de graduados através do ensino superior; número de serviços e índice de atividades ligadas ao desporto, educação, cultura, lazer e divertimento disponibilizado na comunidade local) influenciam o sentimento de comunidade dos(as) adolescentes. Estes últimos resultados são congruentes com os dados encontrados em outros estudos anteriormente realizados (Plunkett, Abarca-Mortensen, Behnke & Sands, 2007; Ceballo, McLoyd & Toyokawa, 2014).

O último parágrafo dá conta de uma série de investigações que abordam a relação do sentimento de comunidade com um conjunto significativo de variáveis psicológicas e contextuais em amostras de estudantes adolescentes. No entanto, são poucos os estudos que averiguam a relação existente entre o SC, o desempenho acadêmico dos(as) estudantes e as suas expectativas educacionais futuras. Também, dos estudos encontrados, os seus resultados apresentam maiores inconsistências e valores de correlação mais fracos do que o esperado.

Por exemplo, Plunkett et al. (2007) já haviam observado com recurso a uma amostra constituída por 534 estudantes latinos(as) de 13 aos 19 anos de idade, que o sentimento de comunidade se correlacionou de modo positivo e estatisticamente significativo com a autoestima, autoeficácia, a média dos resultados escolares e as aspirações dos(as) adolescentes em ingressar no ensino superior. Porém, no seu estudo, a correlação entre o SC, a média dos resultados escolares e as aspirações académicas se revelou muito fraca. Por seu turno, Graff (2011), também já tinha verificado que o sentimento de comunidade, em amostras de estudantes adolescentes, estava positivamente relacionado com o tempo de residência no bairro, mas não com a assiduidade e frequência escolar. Já Ceballo, McLoyd e Toyokawa (2014), através de uma amostra composta por 262 estudantes afroamericanos(as) do 7º e 8º ano de escolaridade não encontraram qualquer tipo de associação entre o SC e a capacidade escolar percebida e o esforço escolar aplicado pelos(as) adolescentes em disciplinas como artes, línguas, matemática e ciências. Mais recentemente, Theodori e Theodori (2015) com recurso à escala *Sense of Community in Adolescents* (SOC-A) de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), verificou numa amostra de 305 estudantes do 11º ano de escolaridade, a existência de uma associação positiva e relativamente moderada entre as dimensões associadas à percepção dos(as) adolescentes sobre as oportunidades de envolvimento e influência na comunidade, o suporte e conexão emocional com os pares e as suas aspirações em completar um curso universitário. Já a relação entre o SC e o número de reprovações dos(as) estudantes em estudo, revelou ser muito fraca.

Não obstante, diversos autores continuam a argumentar (Frederickson & Baxter, 2009; Sayer et al., 2013) que a promoção do sentimento de comunidade tem um impacto benéfico sobre o envolvimento dos(as) jovens na aprendizagem e resultados escolares, mas são efetivamente menores, as evidências empíricas que exploram a relação do SC com o sucesso educativo e os seus resultados revelam-se mais inconsistentes, o que aumenta também a necessidade de aumentar a sua investigação. Para além disto, tendo em conta o contexto educativo açoriano, nenhum estudo foi ainda encontrado e no restante panorama nacional, os estudos estão mais concentrados em capturar as experiências e percepções de Comunidade por

parte da população adulta. Assim, na presente dissertação, e a partir de uma amostra constituída por adolescentes da ilha de São Miguel, procurou-se explorar qual o seu grau de sentimento de comunidade residencial e averiguar eventuais diferenças entre o sexo, participação em atividades extracurriculares e nível de desempenho académico.

Segundo Cicognani, Zani e Albanesi (2012), “*in adolescence, in particular, sense of community grows thanks to positive experiences with peers and significant adults in different settings (e.g., neighbourhoods, schools) and can give important contributions to the development of personal and social identity and to positive developmental outcomes*” (p.119). A partir da literatura, verifica-se uma ausência sistemática de medidas que capturem as perceções de Comunidade por parte da população adolescente, sendo necessário aumentar o entendimento acerca da diferente natureza das relações sociais que jovens e adultos desenvolvem com os seus ambientes (Cicognani, Zani & Albanesi, 2012). O último tópico do enquadramento conceptual, exprime a necessidade de justificar a seleção da escala SOC-A de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), para avaliação e análise do sentimento psicológico de comunidade nesta dissertação. A SOC-A é um instrumento desenhado especificamente para a população adolescente e tem vindo a colmatar alguns dos principais problemas conceituais e metodológicos dos instrumentos de medida mais utilizados para avaliar o SC.

1.5.1 Da diversidade de medidas, à seleção da SOC-A (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010) como instrumento de medida para análise do sentimento de comunidade em adolescentes

A maioria dos estudos de investigação do sentimento de comunidade na adolescência tem utilizado, preferencialmente, instrumentos de medição centrados no adulto ou escalas *ad hoc* desenvolvidas por meio de análise de conteúdo de entrevistas (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010). Mais recentemente, foram levantadas questões sobre a estabilidade das componentes do modelo definido por McMillan e Chavis (1986) e respetivos instrumentos de medida quando utilizados em diferentes contextos e com diferentes grupos (por exemplo, de género, etnia ou idade), e ainda não é suficientemente claro se as principais escalas de medição do sentimento de comunidade, tais como a *Sense of Community Index* (SCI) (Perkins, Florin, Rich, Wandersman & Chavism 1990), a *Brief Scale Sense of Community* (BSSC) (Peterson, Speer & McMillan, 2008) ou a *Sense of Community Index 2* (SCI-2) (Chavis, Lee & Acosta, 2008), representam adequadamente a natureza, experiência e perceções de Comunidade por parte da população adolescente, uma vez que têm vindo a apresentar alguns problemas conceituais e metodológicos quando aplicadas neste grupo, tais como e de acordo com Chiessi et al. (2010),

“the variability in the dimensions, the difficulties associated with administration of longer versions of this instruments in young people and their excessive adult-centering” (p.284).

Apesar dos estudos pioneiros de Pretty, Andrewes e Collet (1994) encorajarem a utilização do modelo de McMillan e Chavis (1986) e a adoção da sua medida de sentimento de comunidade na população adolescente, Evans (2007) recomenda que: *“it’s important to understand that adolescents perceive community differently from adults and measures of sense of community should take into account this difference”* (p.694). Prezza, Costantini, Chiarolanza e Di Marco (1999) já haviam demonstrado através da utilização da *Sense of Community Index* (SCI) ou da *Brief Scale Sense of Community* (BSSC), e com recurso a amostras de adolescentes italianos(as), que estes instrumentos não são adequados para populações mais jovens, quer ao nível da linguagem, formulação e compreensibilidade dos itens; quer ao nível das diferenças encontradas na estrutura fatorial; quer ao nível de itens ligados à componente *influência* (McMillan & Chavis, 1986) que não obtiveram qualquer tipo de significância estatística com amostras de adolescentes, pois os contextos que permitem experimentá-la são limitados e as experiências anteriores de “influência” por parte dos(as) adolescentes não se revelaram satisfatórias, sobretudo ao nível de oportunidades de participar e contribuir para a vida da comunidade por meio de voto, ação individual e coletiva, por exemplo.

Nesta linha de pensamento, estudos mais recentes, como o de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), Sayer, Beaven, Stringer e Hermena (2013) ou Abdelkader e Bouslam (2014) com recurso à *Sense of Community Index* (SCI) de Perkins et al. (1990) ou à *Sense of Community Index 2* (SCI-2) de Chavis et al. (2008), verificaram que estas escalas quando aplicadas em grupos de adolescentes não mapeavam diretamente as quatro componentes do sentimento de comunidade definidas no modelo de McMillan e Chavis (1986), encontrando posteriormente, modelos de dois (Sayer et al., 2013), três (Abdelkader & Bouslam, 2014) ou cinco fatores (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010) que melhor explicavam a experiência do sentimento de comunidade em adolescentes. Incluindo, adicionalmente, novas componentes como o suporte e conexão emocional com o grupo de pares (o contexto mais privilegiado pelos(as) adolescentes para a satisfação das suas necessidades relacionais), o seu prazer e divertimento experienciado na comunidade local.

Enfatizo, que de entre as principais escalas utilizadas para a medição do sentimento de comunidade, tanto a SCI de Perkins et al. (1990) como a BSSC de Peterson et al. (2008) já foram utilizadas em Portugal, como atestam diversos estudos realizados (Jesus & Ornelas,

2013) e, mais recentemente, um estudo conduzido por Cunha, Ornelas e Moniz (2018) apresentou uma tradução e adaptação cultural da SCI-2 de Chavis et al. (2008), para um contexto associativo centrado nos seus membros voluntários (n = 811). Porém, tendo em conta o público-alvo desta dissertação e em função dos problemas conceituais e metodológicos apresentados em parágrafos anteriores, em vez das escalas mais referenciadas na literatura (i.e., SCI, BSSC ou SCI-2), optou-se pela versão reduzida da SOC-A (20 itens) de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), uma escala que tem a vantagem de ter sido especificamente construída para/e com adolescentes, sendo composta por cinco dimensões que emergiram, a partir de uma série de estudos qualitativos e quantitativos com adolescentes, e que se assumiram como relevantes para este grupo, mantendo-se também mais consistentes com o modelo anteriormente definido por McMillan e Chavis (1986), são elas: (i) o sentimento de pertença; (ii) o suporte e conexão emocional na comunidade; (iii) o suporte e conexão emocional ao grupo de pares; (iv) a satisfação das necessidades e oportunidades de envolvimento; e (v) as oportunidades de influência na comunidade (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010).

A partir do estudo de validação original, a SOC-A apresentou boas propriedades psicométricas com uma forte consistência interna e fiabilidade, bons índices de ajustamento e uma boa estabilidade temporal. Correlações positivas moderadas e estatisticamente significativas foram encontradas entre as pontuações totais da SOC-A e variáveis como o bem estar e a percepção do suporte social recebido. Estudos subsequentes com recurso à SOC-A de Chiessi et al. (2010) verificaram ainda a presença de relações positivas moderadas entre as pontuações totais da SOC-A e sentimentos de solidão (Prezza et al., 2011), médias de resultados escolares (Theodori & Theodori, 2015), nível de qualidade e satisfação com a vida e diferenças significativas entre sexos e idade (Cicognani, Martinengo, Albanesi, Piccoli & Rollero, 2017). A par das suas propriedades métricas, há ainda um conjunto de elementos importantes a notar na SOC-A (Chiessi et al., 2010), como a linguagem utilizada na formulação dos itens, com a utilização de vocábulos mais próximos da comunicação praticada por adolescentes (e.g., “*we youngsters*”) e a formulação de itens através de termos específicos como “*this place*” (i.e., lugar), que favorece a utilização da escala em diferentes contextos territoriais, permitindo direcionar os itens para o contexto que se propõe estudar (i.e., freguesia). Foram encontradas evidências da utilização da SoC-A (Chiessi et al., 2010) em Portugal, nomeadamente, através de um estudo conduzido por Cicognani, Menezes e Nata (2011), com recurso a uma amostra constituída por 246 estudantes universitários da Universidade do Porto com uma média de idades de 21.9 anos e que teve por principal objetivo, explorar diferenças entre a identidade

lugar (*place identity*) e o sentimento de comunidade experienciado por parte de estudantes universitários residentes (nativos) do Porto e estudantes descolados com residência temporária na cidade. A avaliação do sentimento de comunidade foi realizada com recurso à versão reduzida da SOC-A (20 itens) de Chiessi et al. (2010) e apresentou boas propriedades psicométricas. A consistência interna de cada uma das dimensões revelou-se forte a muito forte, com um alfa de Cronbach a variar entre .84 e .94. As medidas de assimetria e achatamento na maioria dos itens apresentaram valores aceitáveis. De acordo com os autores (Chiessi, Nata & Menezes, 2011), a sua análise fatorial confirmatória validou a presença dos cinco fatores originalmente propostos por Chiessi et al. (2010), no entanto não são fornecidas quaisquer evidências acerca dos seus índices de ajustamento. O estudo de Cicognani, Menezes e Nata (2011) conduziu para o efeito, uma tradução da SOC-A de Chiessi et al. (2010) para português, mas nenhum procedimento de adaptação culturalmente relevante e formalmente validado para a população adolescente portuguesa foi ainda encontrado. A SOC-A é uma escala que tem vindo a colmatar alguns dos problemas conceituais e metodológicas das principais medidas utilizadas na avaliação do sentimento de comunidade durante o período da adolescência, e sendo relevante compreender o sentimento de comunidade num grupo particular de adolescentes açorianos(as) de três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) cobertas pelo PIC (Ornelas & Moniz, 2017), nesta dissertação, descrever-se-á os procedimentos metodológicos adotados no processo de tradução e adaptação da versão reduzida da SOC-A (20 itens) (Chiessi et al., 2010) para português e apresentar-se-á uma análise preliminar das suas características métricas, de modo a perceber se a escala reúne condições mínimas suficientes para aplicação.

Síntese conclusiva

A promoção do sucesso educativo nos Açores é um objeto de estudo premente e várias investigações têm observado que a adoção de uma perspetiva ecológica de promoção do sucesso educativo, o Sentimento de Pertença à Escola (SPE), o Sentimento Psicológico de Comunidade (SC) e as expetativas educacionais futuras desempenham um papel importante no crescimento e desenvolvimento dos(as) estudantes, contribuindo positivamente para a sua progressão e sucesso escolar. Nesta dissertação, procurar-se-á perceber como é que as variáveis anteriores interagem com desempenho académico de estudantes açorianos(as) participantes no PIC de Ornelas e Moniz (2017). Para tal, no capítulo 2, delineou-se um estudo empírico de enfoque quantitativo, cujo método contempla os principais objetivos, delineamento e hipóteses, amostra, instrumentos, procedimentos e algumas questões éticas consideradas ao longo da investigação.

Capítulo 2 - Estudo Empírico

2 Método

2.1 Objetivo geral

1. Perceber qual o grau e relação existente entre o sentimento de pertença à escola, o sentimento psicológico de comunidade, as expetativas educacionais futuras e o nível de desempenho académico dos(as) estudantes açorianos(as) das escolas EBI de Lagoa, EBI de Água de Pau e Escola Secundária de Lagoa participantes, desde o período letivo 2016/17, na Parceria de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo (PIC): “Escola, Família, Comunidade”.

2.2 Objetivos específicos

1. Explorar diferenças de sentimento de pertença à escola em alunos(as) provenientes das três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) cobertas pelo PIC.
2. Explorar diferenças de sentimento psicológico de comunidade em função da freguesia de residência dos(as) alunos(as) açorianos(as) em estudo.
3. Examinar diferenças de sentimento de pertença à escola, sentimento de comunidade e expetativas educacionais futuras em função do nível de desempenho académico, participação em atividades extracurriculares e sexo dos(as) participantes.
4. Averiguar a congruência existente entre a seleção da carreira profissional futura e o nível de estudos pretendido para obtê-la.

2.3 Delineamento do estudo

Face aos objetivos enunciados, delineou-se um estudo empírico de enfoque quantitativo e de carácter exploratório, descritivo e correlacional. A sua natureza exploratória decorre do facto de estarmos perante uma temática ainda pouco explorada tanto no plano conceptual como prático (Slaten et al., 2016). A revisão da literatura revelou que as variáveis em análise são ainda recentes na investigação psicoeducativa, sendo no caso particular da ilha de São Miguel, uma temática ainda pouco abordada e com ideais vagamente relacionadas com o problema de estudo, sobretudo ao nível da análise do efeito do sentimento de pertença à escola e sentimento

de comunidade sobre o desempenho académico, com recurso às escalas PSSM (Goodenow, 1993) e SOC-A (Chiessi et al., 2010), respetivamente. Trata-se de um estudo descritivo, visto que se pretende relatar “propriedades e características num determinado grupo” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.101) e integrar as medições de cada uma das variáveis em estudo para esclarecer como é e como se manifesta o fenómeno de interesse, estimando eventuais diferenças entre escolas, freguesias, sexos, participação em atividades extracurriculares e nível de desempenho académico por parte de alunos(as) açorianos(as) do ensino básico provenientes de três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) cobertas pelo PIC de Ornelas e Moniz (2017). Finalmente, trata-se de um estudo correlacional “porque tem como propósito conhecer a relação entre dois ou mais conceitos, categorias ou variáveis num contexto particular” (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p.103), neste caso, entre a medição do grau e análise da correlação entre as diferentes variáveis em estudo: o sentimento de pertença à escola, o sentimento psicológico de comunidade e as expetativas educacionais futuras.

2.4 Hipóteses de investigação

- H₁:** As variáveis Sentimento de Pertença à Escola (SPE), Sentimento de Comunidade (SC) e as expetativas educacionais futuras encontram-se positiva e moderadamente correlacionadas entre si.
- H₂:** Os(as) alunos(as) açorianos(as) de desempenho académico bom a muito bom apresentam maiores expetativas educacionais futuras, maiores níveis de SPE e maior sentimento de comunidade face aos(as) alunos(as) de desempenho académico suficiente ou menos.
- H₃:** A profissão desejada pelos(as) alunos(as) do ensino básico aos 30 anos de idade é parcialmente congruente com o nível de estudos que esperam vir a concluir para obtê-la.
- H₄:** Em comparação com os rapazes, as estudantes raparigas apresentem maiores expetativas futuras acerca da continuidade do seu percurso escolar e maior nível de sentimento de pertença à escola.
- H₅:** Os estudantes rapazes apresentam níveis de sentimento de comunidade residencial superiores ao das raparigas.
- H₆:** Os(as)estudantes que participam em Atividades Extracurriculares (AEC) apresentam um nível de sentimento de pertença à escola, sentimento de comunidade e expetativas educacionais futuras superiores aos(as) estudantes que não participam em qualquer tipo de atividade extracurricular.

2.5 Caraterização da amostra

A estratégia de amostragem adotada foi de tipo não probabilística e intencional, onde se selecionou informantes-chave para uma pesquisa em maior profundidade. Dentro desta estratégia, optou-se por uma amostragem por grupos, através do qual se selecionou turmas de determinados anos de escolaridade das três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores), incluindo alunos(as) com mais dificuldades e em risco de retenção que haviam estabelecido um compromisso de sucesso educativo por meio do PIC (Ornelas & Moniz, 2017; Cardoso, 2019).

A amostra é constituída por um total de 115 alunos(as), 45.2% são do sexo masculino e 53.9% são do sexo feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 10 a 16 anos, com uma média de idades de 12.75 anos e uma idade modal de 13. Os(as) estudantes distribuem-se pelas seguintes escolas do concelho de Lagoa (Açores): EBI de Lagoa (n = 38), EBI de Água de Pau (n = 31) e Escola Secundária de Lagoa (n = 46). Tal como pode constatar a partir da Tabela 3, todos(as) os(as) estudantes deste estudo pertencem ao ensino básico, mas em anos de escolaridade e ciclos diferenciados.

Tabela 3. Distribuição dos(as) alunos(as) pelo nível de escolaridade (n = 115).

Ensino básico	Ano Escolaridade	Frequência	Percentagem
2º ciclo	5º ano	38	33%
	7º ano	31	27%
3º ciclo	8º ano	46	40%

Uma percentagem mínima de participantes, cerca de 9.56% (n = 11) dos(as) alunos(as) desta amostra possuíam um compromisso de sucesso educativo por meio do PIC (Ornelas & Moniz, 2017), e foram os estudantes do sexo masculino (88%) e da escola EBI de Água de Pau, os que mais compromissos estabeleceram (16.7%). Como se pode observar a partir da Figura 4 da página seguinte, a amostra cobriu ainda estudantes de todas as cinco freguesias (e.g., Santa Cruz, Rosário, Cabouco, Água de Pau e Ribeira chã) e lugares (e.g., Atalhada e Remédios) de todo o concelho de Lagoa, incluindo adicionalmente uma freguesia limítrofe da cidade de Ponta Delgada (i.e., o Livramento).

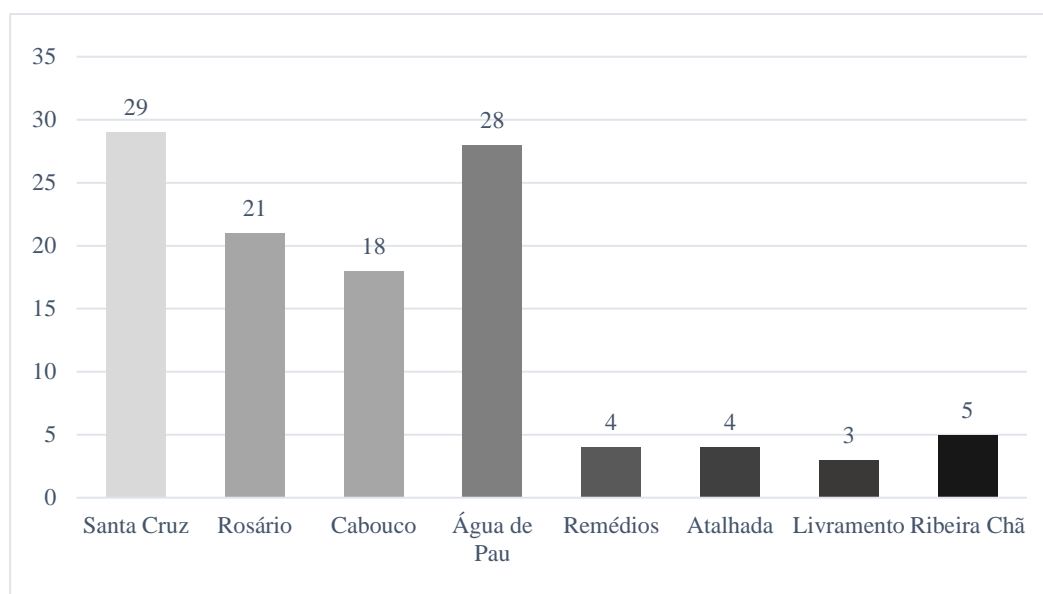


Figura 4. Distribuição do número de alunos(as) em estudo pela sua freguesia de residência (n = 112).

Quanto ao seu nível de desempenho académico e tal como se pode constatar a partir da Figura 5, 80.37% dos(as) alunos(as) desta amostra são bem-sucedidos na escola, com uma classificação média de 3 a 5 pontos no final do ano letivo e um nível de desempenho académico suficiente a muito bom. Contrariamente, 19.63% dos(as) estudantes em estudo encontram-se em claro insucesso educativo, 9.35% em situação de reprovados(as) com um desempenho muito fraco e 10.28% com forte risco de retenção. Em comparação com os rapazes, são as estudantes raparigas que apresentam os melhores níveis de desempenho académico.

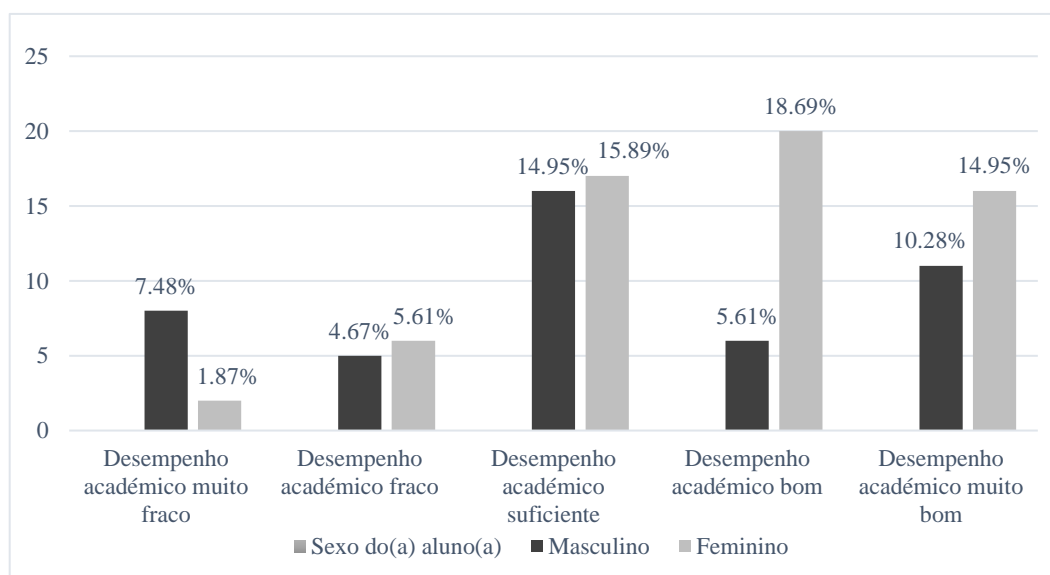


Figura 5. Níveis de desempenho académico diferenciados pelo sexo dos(as) alunos(as) (%).

Salienta-se ainda que 49.5% dos(as) estudantes desta amostra participam em atividades extracurriculares ligadas a organizações comunitárias do concelho de Lagoa (Açores) e fora do espaço escolar, das quais se destacam: grupos de escuteiros (8.7%), equipas de futsal (3.5%), futebol (10.4%), natação (7%), basquetebol (3.5%), clubes de atletismo (4.3%), patinagem (2.6%), centro de karaté (4.3%), filarmónicas (2.6%) ou grupos de cantares tradicionais (2.6%).

2.6 Instrumentos de recolha de dados

Para atender aos objetivos do estudo empírico, construiu-se para o efeito, um inquérito por questionário (anexo A, p. 96) composto por quatro secções distintas:

1º Secção: “o Sentimento de Pertença à Escola”, avaliado através da *Psychological Sense of School Membership* (PSSM), uma escala de autopreenchimento da autoria de Goodenow (1993) que tem por objetivo avaliar o sentimento de pertença à escola na perspetiva do(a) aluno(a). A PSSM é uma escala constituída por um total de 18 itens, por exemplo: item 1 - “*I feel like a real part of this school*” ou item 15 - “*People here know I can do a good work*”. Cada um dos itens é avaliado a partir de uma escala de Likert de 1 (“*not at all true*”) a 5 pontos (“*completely true*”). Um valor elevado de *score* total corresponde a um maior grau de sentimento de pertença à escola, sendo necessário inverter a cotação de cinco itens (3, 6, 9, 12 e 16) cujas afirmações são formuladas na negativa. A partir do estudo original de validação e com a participação total de 1.065 estudantes do 5º ao 8º ano de escolaridade, a PSSM apresentou uma elevada consistência interna e fiabilidade (alfa de Cronbach de .88), verificando-se a presença de uma correlação positiva moderada e estatisticamente significativa entre as pontuações totais da PSSM e variáveis como as expectativas de sucesso escolar ($r = .42, p < .001$), médias escolares de final de ano letivo ($r = .33, p < .001$) e outras medidas subjetivas sobre o valor do trabalho e aquisição de conhecimento ($r = .55, p < .001$). Inversamente, foram registadas correlações fracas negativas entre as pontuações totais da PSSM e o absentismo escolar ($r = -.18, p < .001$) e pontualidade na sala de aula ($r = -.14, p < .01$) (Goodenow, 1993). No estudo original de validação não foram encontrados os procedimentos estatísticos relativos à dimensionalidade da escala, ou a qualquer tipo de análise exploratória e/ou confirmatória da solução dos seus fatores.

2º Secção: “o Sentimento de Pertença à Comunidade”, avaliado através da *Sense of Community in Adolescents* (SOC-A), uma escala de autopreenchimento da autoria de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010) que tem por objetivo avaliar o sentimento de comunidade por parte da população adolescente. No estudo original de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), o termo “comunidade” foi utilizado com referência à cidade (“*town*”) onde os adolescentes viviam. A SOC-A é constituída por um total de 20 itens avaliados por uma escala de Likert de 0 (“*not at all true*”) a 4 pontos (“*completely true*”). Os 20 itens encontram-se distribuídos por cinco dimensões distintas: (a) o “sentimento de pertença” (itens 5, 10, 12, 18), por exemplo: item 5 - “*I feel like I belong to this town*”; (b) o “suporte e conexão emocional na

comunidade” (itens 1, 3, 4, 20), por exemplo: item 20 - “*People in my town collaborate together*”; (c) o “suporte e conexão emocional ao grupo de pares” (itens 2, 6, 9, 17), por exemplo: item 17 - “*In this place, I feel I can share experiences and interests with other young people*”; (d) a “satisfação das necessidades e oportunidades de envolvimento” (itens 7, 8, 11, 19), por exemplo: item 11 - “*In this place, there are many situations and initiatives which are able to involve young people like me*”; e (e) as “oportunidades de influência” (itens 13, 14, 15, 16), por exemplo: item 16 - “*If only we had the opportunity, I think that we could be able to organize something special for our town*”. Pontuações mais elevadas no total da escala traduzem um maior sentimento psicológico de comunidade. O estudo original de validação contou com a participação de 661 estudantes com uma média de idades de 15.6 anos e mais de 87% dos(as) estudantes nascerem ou viviam à mais de 10 anos na cidade onde decorreu o estudo. A SOC-A apresentou uma consistência interna forte (alfa de Cronbach de .83), já cada uma das dimensões da escala apresentou uma consistência interna forte a muito forte, com um alfa de Cronbach a variar entre .74 e .88. As suas cinco dimensões encontram-se medianamente correlacionadas entre si e a análise fatorial confirmatória validou favoravelmente a natureza multidimensional da escala, apresentando índices de ajustamento aceitáveis (i.e., $\chi^2 = 2.77$; TLI = .97; NFI = .97; CFI = .98 e RMSEA = .06). No estudo original de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), a SOC-A encontrou-se ainda associada de modo positivo e moderado com o bem-estar e percepção de suporte social recebido. Sendo a dimensão relativa às “oportunidades de influência” a que mais se associou com o bem-estar ($r = .34, p < .001$) e a dimensão “suporte e conexão emocional ao grupo de pares” a que mais se correlacionou com o suporte social percebido ($r = .27, p < .001$).

3º Secção: “as Expetativas Educacionais”, avaliadas a partir de duas questões provenientes do questionário PISA 2015 que dão corpo ao capítulo seis: “*Student’s Expectations of Further Education*” dos resultados PISA 2015 respeitantes ao volume III: “*Students’ Well-being*” publicados a 21-04-2017 (OECD, 2017). Os itens contemplados dizem respeito a uma questão de resposta fechada sobre a profissão que os(as) estudantes esperam vir a ter ou desempenhar aos 30 anos de idade e a uma questão de escolha múltipla acerca dos diferentes níveis de estudos que os(as) estudantes esperam vir a concluir no futuro.

4º Secção: “o Questionário Sociodemográfico”, que permitiu recolher informações acerca da idade, sexo, nível de escolaridade, área de residência, membros do agregado familiar, participação em atividades extracurriculares e nível de desempenho académico dos(as) estudantes em estudo.

2.7 Procedimentos

2.7.1 Procedimentos de tradução e adaptação das escalas *Sense of Community in Adolescents* (SOC-A) e *Psychological Sense of School Membership* (PSSM)

Tanto a escala SOC-A (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010) como a escala PSSM (Goodenow, 1993) são instrumentos de medição já desenvolvidos, com confiabilidade e validade demonstrada e encontram-se disponíveis para utilização em diferentes contextos educativos. Considerando que as escalas se adaptam às necessidades do estudo em particular, o processo de tradução seguiu os procedimentos metodológicos descritos na literatura (Hill & Hill, 2005), procurando-se que as versões portuguesas se aproximassem o mais possível das escalas originais. Procedeu-se a uma tradução dos itens de cada uma das escalas para português. A tradução foi conduzida por dois indivíduos com elevada fluência em língua inglesa, dominando funcionalmente todo o idioma e sendo capazes de se expressarem espontaneamente em situações de maior complexidade. Depois, e acordado um consenso sobre uma proposta de tradução, outros dois indivíduos (professores de inglês do ensino básico), com elevado nível de domínio da língua inglesa, e desconhecedores da versão original, realizaram uma retroversão da primeira versão, novamente para a língua original. Após consenso, as versões originais das escalas foram comparadas com as respetivas versões retrotraduzidas, o que deu origem a algumas modificações linguísticas e estruturais de modo a eliminar discrepâncias entre a tradução e a retroversão (anexo B e C, p. 99-101).

A versão portuguesa da PSSM e da SOC-A mantiveram o número de itens e a estrutura de resposta das versões originais. Finalizado o procedimento de tradução e adaptação das escalas, e salvaguardando-se todos os procedimentos éticos, passou-se para uma fase de pré-teste em pequeno grupo, com um número de estudantes inferior à amostra definitiva ($n = 23$), mas com características semelhantes à população em estudo. No pré-teste analisou-se se as instruções e os itens foram compreendidos pelos(as) estudantes. Já os seus resultados foram utilizados para um cálculo preliminar da confiabilidade, de modo a perceber se reuniam as condições mínimas de aplicação. Na fase de pré-teste, os(as) adolescentes corresponderam bem às versões traduzidas, não tendo demonstrado dúvidas quanto à interpretação das afirmações. O alfa de Cronbach na fase de pré-teste, tanto da PSSM como da SOC-A revelou-se moderado a forte, com valores na ordem dos .66 e .68 respetivamente, pelo que se considerou que as escalas reuniam condições mínimas para aplicação.

2.7.2 Procedimentos de recolha de dados

Escolhidos os instrumentos para a recolha de dados e com o conhecimento e autorização da Secretaria Regional de Educação e concelhos executivos das escolas EBI de Lagoa, EBI de Água de Pau e Escola Secundária de Lagoa, procedeu-se a um pedido de autorização por parte dos encarregados(as) de educação dos(as) alunos(as) para que os mesmos se pudessem pronunciar sobre a autorização e adesão, ou não, dos respetivos educandos para participar nesta investigação. Na carta de consentimento livre e esclarecido (anexo D, p.102), explicou-se os propósitos e relevância do estudo a desenvolver e deu-se a conhecer o caráter voluntário da participação dos(as) seus educandos(as) e a garantia de confidencialidade das suas respostas. Obtidas as autorizações, foram delineadas as datas para aplicação dos questionários, com os(as) diretores(as) de turma, nas turmas correspondentes à amostra selecionada, tendo a mesma decorrido no final do terceiro período escolar do ano letivo 2018/19. Os questionários foram aplicados, coletivamente, por turma, em contexto de sala de aula e não ultrapassaram os 30 minutos de duração. A aplicação dos questionários ficou a cargo dos diretores de turma, que foram previamente instruídos através de um guia de preenchimento (anexo E, p.103). Antecipadamente, o(a) diretor(a) procedeu ao preenchimento do código de cada um dos questionários a ser distribuído ao(à) aluno(a). O código era constituído por informações individuais relativas ao nome da escola, turma, nível de desempenho académico final e presença, ou não, de um compromisso educativo com o PIC por parte dos(as) alunos(as) a inquirir, salvaguardando-se o anonimato e a impossibilidade de qualquer tipo de identificação pessoal. As informações escolares dos(as) alunos(as) foram obtidas junto dos diretores de turma na última semana do terceiro período escolar do ano letivo 2018/19. (Anexo F, p. 104 para visualização da operacionalização da variável: desempenho académico).

2.7.3 Procedimentos adotados na análise estatística dos dados

Recolhidos os dados, os questionários foram ordenados e os dados foram inseridos numa base de dados. Os cálculos foram efetuados com o pacote estatístico IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 25.0. Especificamente ao nível da SOC-A, o estudo em torno da sua dimensionalidade foi efetuado com recurso a uma Análise Fatorial Exploratória (AFE), com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação varimax. A adequação da matriz de correlações e da amostra aos cálculos foi testada utilizando o *Bartlett's Test of Sphericity* e o *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). Após a AFE,

recorreu-se a uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para confirmação da sua multidimensionalidade com recurso ao programa IBM AMOS 24.0, com o estimador de máxima verosimilhança. A qualidade do modelo foi avaliada a partir dos índices χ^2 (qui-quadrado), CFI (*Comparative Fit Index*), GFI (*Goodness of Fit Index*) e RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*). As consistências internas e estimativas da fidelidade das escalas PSSM e SOC-A foram calculadas com recurso ao alfa de Cronbach. Para análise dos resultados, assumiu-se um nível de significância de 5%. Para efeitos de caracterização da amostra e descrição do comportamento das principais variáveis recorreu-se a uma análise univariada dos dados, com a apresentação das frequências absolutas, o total e as percentagens dos casos válidos e valores típicos representativos da distribuição como medidas de tendência central (e.g., médias e modas) e medidas de dispersão (e.g., amplitudes e desvios-padrão). Os dados descritivos e de análise de diferenças entre grupos foram representados através de gráficos e quadros. Tendo em conta a dimensão da amostra em estudo ($n = 115 > 30$) considerou-se e a partir do Teorema do Limite Central, que a sua distribuição tende para a normalidade. Para o teste de diferenças entre médias e comparações de grupos foram calculadas MANOVAs e ANOVAs, testes *t*-Student para amostras independentes e respetiva alternativa não paramétrica, o teste Mann-Whitney, perante análises de variáveis que não cumpriam os pressupostos necessários de aplicação (i.e., a variável dependente seja quantitativa; a amostra seja superior a 30; e não existirem desequilíbrios significativos de dispersões). A homogeneidade das variâncias foi avaliada com o teste de Levene's. Quando a homogeneidade das variâncias não se encontrava satisfeita procedeu-se à correção de Welch. Também, recorreu-se ao teste da independência do qui-quadrado, assegurando-se as suas condições mínimas de realização. No qui-quadrado, as diferenças foram analisadas com o apoio dos resíduos ajustados estandardizados. Recorreu-se também ao teste de Fisher, perante testes qui-quadrado que não cumpriam as condições necessárias de aplicação (i.e., $N > 20$; todos os E_{ij} sejam superiores a 1 e que pelo menos 80% dos E_{ij} sejam superiores ou iguais a 5).

2.7.3.1 Análise preliminar das características métricas das escalas Sense of Community in Adolescents (SOC-A) e Psychological Sense of School Membership (PSSM)

Respeitante à escala *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) de Goodenow (1993), no seu estudo de validação original não foram encontradas referências quanto aos procedimentos estatísticos acerca da dimensionalidade ou análise exploratória e/ou confirmatória da solução dos seus fatores. Goodenow (1993) apresenta apenas dados referentes

à análise da confiabilidade e consistência interna da escala através do alfa de Cronbach e respectivas correlações com outros construtos psicológicos. Assim, e de modo a manter a representativa teórica dos itens e uma base de comparação viável com o estudo original apresenta-se também e apenas a consistência interna da escala PSSM. No presente estudo, a PSSM possui um valor de alfa de Cronbach de .96, um valor de consistência interna muito forte e superior ao do estudo original que registou um valor de alfa de .88 (Goodenow, 1993).

No caso da escala *Sense of Community in Adolescents* (SOC-A) de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), o estudo em torno da sua dimensionalidade e estrutura de fatores é bem conhecido, pelo que se procedeu a uma Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise Fatorial Confirmatória (AFC) dos seus fatores. Para a SOC-A, a adequação da amostra foi avaliada através do *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e a esfericidade foi testada com o Teste de Bartlett. Com um KMO = 0,937 e um valor significativo do *Bartlett's Test of Sphericity* [χ^2 (190) = 2020.047, $p < .001$], é possível considerar que tanto a amostra como a matriz de correlações são adequadas para análise. Inicialmente, a matriz de correlações dos 20 itens da escala SOC-A convergiu para uma solução de dois fatores, explicando 70.12% do total da variância, mas como se afastou do modelo de cinco componentes originalmente encontrados por Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), procedeu-se a uma nova AFE forçando a extração de cinco fatores.

A partir da análise da matriz rodada, três componentes corresponderam favoravelmente aos fatores do estudo original de validação de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), com as componentes Influência (I), a mapear 4 dos 4 fatores originalmente propostos e as componentes “Suporte e Conexão emocional à Comunidade” (SCC) e “Suporte e Conexão emocional ao grupo de Pares” (SCP) a mapear 3 dos 4 fatores encontrados no estudo de validação original (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010). A primeira componente: Influência (I) apresenta um peso fatorial elevado explicando 63.64% da variância, já a segunda componente: “Sentimento de Pertença” (SP) explicou 6.48% e as componentes seguintes: SCC, SCP e “Satisfação de Necessidades e Oportunidades de Envolvimento” (SNO) explicaram 4.37, 3.99 e 3.09% da variância, respetivamente. As cinco componentes explicaram 81.6% da variância total e embora não haja uma sobreposição total entre as componentes encontradas neste estudo, estas revelaram-se relativamente semelhantes em comparação com o estudo original (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010). Ao nível da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) do modelo penta-fatorial da SOC-A, a partir da Figura 6 da página seguinte, e atendendo aos índices de qualidade de ajustamento (χ^2/df = 2.278; CFI = .755; GFI = .755 e RMSEA = .112), na sua generalidade, apesar de não significativos estão próximos dos valores mínimos sofríveis de referência para

um adequado ajustamento do modelo (Marôco, 2014) mas enfatiza-se, e para um melhor aperfeiçoamento do modelo, a necessidade de um alargamento e homogeneização interna da amostra, ou mais estudos em contextos educativos diferenciados, uma vez que mudando o contexto os dados podem variar.

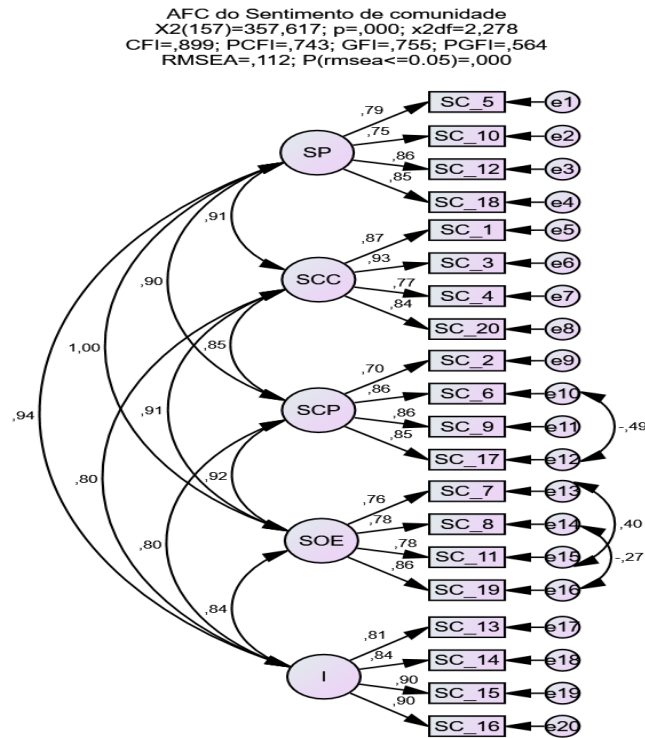


Figura 6. Análise fatorial confirmatória da escala *Sense of Community in Adolescents* (SOC-A).

Não obstante, a partir da Tabela 4, observa-se que a confiabilidade e consistência interna da SOC-A e respectivas subescalas revelam valores de alfas de Cronbach’s muito fortes e ligeiramente superiores quando comparados com o estudo de validação original (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010), considerando-se que as escalas utilizadas neste estudo reúnem, pelo menos, as condições mínimas suficientes para a sua aplicação.

Tabela 4. Valores de alfa de Cronbach’s da escala SOC-A (Chiessi et al., 2010).

	Nº de itens	Alfas de Cronbach’s	Alfas de Cronbach’s do estudo original
SOC-A	20	.97	.83
SOC-A: subescala SP	4	.87	.82
SOC-A: subescala SCC	4	.91	.77
SOC-A: subescala SCP	4	.88	.88
SOC-A: subescala SNO	4	.88	.76
SOC-A: subescala I	4	.92	.74

Nota: SP= Sentimento de Pertença; SCC= Suporte e Conexão emocional com a Comunidade; SCP= Suporte e Conexão emocional ao grupo de Pares; SNO= Satisfação de Necessidades e Oportunidades de Envolvimento; I= oportunidades de Influência.

Capítulo 3 - Apresentação e Análise de Resultados

3.1 Resultados descritivos das variáveis Sentimento de Pertença à Escola (SPE), Sentimento de Comunidade (SC), expectativas em prosseguir estudos futuros e profissão desejada aos 30 anos de idade

Tabela 5. Estatísticas descritivas das variáveis SPE e SC dos(as) alunos(as) açorianos(as).

	Mínimo	Máximo	M	DP
SPE (total)	1	4.83	3.58	1.04
SC (total)	0	4	2.60	0.96
SC: Dimensão SP	0	4	2.74	1.02
SC: Dimensão SCC	0	4	2.39	1.08
SC: Dimensão SCP	0	4	2.49	1.09
SC: Dimensão SNO	0	4	2.49	1.09
SC: Dimensão I	0	4	2.66	1.04

Nota: SPE = Sentimento de Pertença à Escola; SC = Sentimento de Comunidade; SP= Sentimento de Pertença; SCC= Suporte e Conexão emocional com a Comunidade; SCP= Suporte e Conexão emocional ao grupo de Pares; SNO= Satisfação de Necessidades e Oportunidades de Envolvimento; I= oportunidades de Influência; M = Média; DP = Desvio Padrão.

Os valores da PSSM oscilam de 1 a 5, sendo o 1 (“nada verdadeiro”) e o 5 (“Completamente verdadeiro”). Após a criação de uma variável-índice de SPE e SC, com base na Tabela 5, confirma-se que os(as) estudantes desta amostra apresentam, em média, um nível forte de sentimento de pertença à escola, pois o seu valor de 3.58 apresenta-se mais próximo do nível 4 (“muito verdadeiro”). Significa isto que os(as) alunos(as) das escolas do concelho de Lagoa (Açores) cobertas pelo PIC (Ornelas & Moniz, 2017), neste estudo, se sentem fortemente aceites, respeitados, incluídos e suportados pelos pares e todos os adultos que fazem parte do contexto social de interação das suas escolas. De outro lado, os valores da SOC-A oscilam de 0 a 4, sendo o 0 (“nada verdadeiro”) e o 4 (“completamente verdadeiro”). Considerou-se que o sentimento de comunidade (i.e., o sentimento de pertença que os membros possuem, de que os membros se preocupam uns com os outros e com o grupo, e uma fé partilhada de que as necessidades dos membros serão satisfeitas através do compromisso de permanecerem juntos) por parte destes alunos(as) açorianos(as) se revelou moderado a forte (2.60), com valores próximos do nível 2 e 3, com a dimensão associada ao sentimento de fazer parte da freguesia e identificar-se com a comunidade (SP) a registar o maior valor médio (2.74) e a dimensão Suporte e Conexão emocional com a Comunidade (SCC) (i.e., o compromisso e a crença de

que os membros partilham e partilharão tempo, espaços comuns e experiências similares) a registar o valor mais baixo (2.39).

Tabela 6. Correlações entre as cinco subescalas do Sentimento de Comunidade (SC) e o Sentimento de Pertença à Escola (SPE).

	SPE Total	SP	SCC	SCP	SNO	I
SP	.740*					
SCC	.683*	.821**				
SCP	.709**	.827**	.770*			
SNO	.645*	.874**	.796**	.817**		
I	.725**	.850**	.714*	.764*	.731**	
SC Total	.770*	.958**	.904**	.905**	.923**	.873**

Nota: SPE = Sentimento de Pertença à Escola; SC = Sentimento de Comunidade; SP= Sentimento de Pertença; SCC= Suporte e Conexão emocional com a Comunidade; SCP= Suporte e Conexão emocional ao grupo de Pares; SNO= Satisfação de Necessidades e Oportunidades de Envolvimento; I= oportunidades de Influência.

Correlações de *Pearson* * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Como se pode constatar a partir da Tabela 6 é possível verificar ainda que as diferentes variáveis: sentimento de pertença à escola, sentimento de comunidade e respetivas subescalas se encontram positiva e estatisticamente correlacionadas entre si. Assim, quanto maior o nível de sentimento de pertença à escola por parte dos(as) alunos(as), maior tende a ser o seu sentimento de comunidade em relação à sua freguesia de residência ($r = .770$, $p < .05$). Todas as correlações se encontram a um nível forte a muito forte, com exceção para a correlação entre o SCC, SNO e SPE, que se revelaram minimamente aceitáveis, com valores de correlação de .683 e .645 respetivamente.

Tabela 7. Correlações entre as cinco subescalas do SC, SPE e expetativas quanto ao nível de estudos que os(as) alunos(as) esperam vir a concluir no futuro.

Expetativas quanto ao nível de estudos esperado	
SPE Total	.503**
SC Total	.408**
SP	.413**
SCC	.355**
SCP	.409**
SNO	.362**
I	.273**

Correlações de *Spearman* * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Com base na Tabela 7 da página anterior, as expetativas quanto ao nível de estudos que os(as) alunos(as) esperam vir a alcançar no futuro também se encontram positiva e estatisticamente correlacionadas com o sentimento de pertença à escola e sentimento de comunidade. No entanto, as suas correlações são fracas a moderadas pelo que, e cautelosamente se expõe que os(as) estudantes com maiores níveis de SPE e SC parecem apresentar expetativas mais elevadas acerca da continuidade do seu percurso escolar no futuro. A relação entre o SPE e as expetativas de prossecução de estudos é a mais poderosa de todas ($r = .503, p < .01$). Ao invés, a associação entre as expetativas de prossecução de estudos e a subescala “oportunidades de influência na comunidade” (I) (i.e., que reflete o sentido de importância, de fazer a diferença para um grupo e o grupo ser importante para os seus membros) revelou ser a mais fraca ($r = .273, p < .01$).

Tabela 8. Níveis de estudos que os(as) alunos(as) esperam vir a concluir no futuro.

Níveis de estudos esperados	Frequência (n = 115)	%
Ensino básico	4	3.6
Ensino secundário profissional	36	32.1
Ensino secundário regular	21	18.8
Licenciatura (ensino superior)	12	10.7
Mestrado (ensino superior)	21	18.8
Doutoramento (ensino superior)	18	16.1

A partir da Tabela 8, salienta-se a forte variabilidade de percursos escolares pretendidos pelos(as) alunos(as) das três unidades orgânicas em análise. As suas preferências educativas oscilam do ensino básico regular (mínimo 9º ano de escolaridade) até ao doutoramento (nível máximo pretendido). A maioria dos(as) estudantes em estudo (54.5%) não esperam alcançar mais do que o ensino secundário, sendo a moda o ensino secundário profissional. Todavia, verifica-se que 45.6% da amostra em estudo espera ingressar na universidade e obter um nível de estudos superior ao ensino secundário. Apesar de não ser maioritário, este é um valor que aqui se considera positivo, sendo ligeiramente superior à média da OCDE (44%). Salienta-se ainda que a percentagem de alunos(as) que pretendem concluir somente o ensino secundário regular através de um curso científico-humanístico é exatamente a mesma que os(as) estudantes que pretendem concluir um mestrado (18.8%) e a preferência pelo ensino básico é imensamente reduzida (3.6%). Quanto ao nível da seleção da carreira profissional futura, a partir do anexo G

na página 104, pode consultar a listagem completa de todas as profissões pretendidas pelos(as) alunos(as), tanto por parte do sexo masculino como por parte do sexo feminino. Neste estudo, registou-se um total de 29 profissões distintas e na Tabela 9, estão presentes as cinco profissões mais frequentemente mencionadas pelos(as) alunos(as) em estudo, sendo que 46.4% da amostra se encontra representada nestas cinco profissões e onde pelo menos, metade destas (i.e., médica veterinária, professor e médico) exigem uma entrada para o ensino superior.

Tabela 9. As cinco profissões mais esperadas pelos(as) alunos(as) aos 30 anos de idade.

Cinco mais frequentes	Frequência (n = 97)		%
	Masculino	Feminino	
Médica veterinário(a)	2	10	12.4%
Futebolista	10	1	11.3%
Professor(a)	4	5	9.3%
Médico(a)	1	6	7.2%
Polícia	4	2	6.2%
Total	21	24	46.4%

3.2 Resultados de SPE, SC, expetativas educacionais e respetivas diferenças entre grupos

3.2.1 Diferenças de SPE e SC por escola e freguesia de residência dos(as) alunos(as)

Tabela 10. Diferenças entre o nível de sentimento de pertença à escola e as três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores).

Sentimento de Pertença à Escola					
	N	M	DP	F	<i>p-value</i>
EBI Lagoa	33	3.52	1.24	.673	.512
EBI Água de Pau	29	3.77	0.92		
Escola Secundária de Lagoa	44	3.49	0.94		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; Média = Desvio Padrão DP = Desvio Padrão.

Segundo a Tabela 10 anterior, a ANOVA regista um valor de $[F(2, 103) = .673, p = .512]$, pelo que não se verifica diferenças estatisticamente significativas na média de SPE entre as três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) em estudo. No entanto, é de salientar que as médias de sentimento de pertença à escola registadas em cada uma das escolas é forte, uma vez que e a partir das pontuações da PSSM (Goodenow, 1993), as suas médias estão muito

próximas do nível 4 (“muito verdadeiro”). De todas as escolas, são os(as) alunos(as) da EBI de Água de Pau que apresentam, ligeiramente, um maior nível de sentimento de pertença à escola (3.77), seguida da EBI de Lagoa (3.52) e Escola Secundária de Lagoa (3.49).

Tabela 11. Diferenças entre o nível de sentimento de comunidade e respetivas subescalas e a localidade de residência dos(as) alunos(as).

	Freguesia	N	M	DP	F	<i>p-value</i>
SP	Santa Cruz	25	2.76	0.81	.554	.647
	Rosário	20	2.76	1.27		
	Cabouco	18	2.63	1.11		
	Água de Pau	26	3.00	0.71		
SCC	Santa Cruz	25	2.47	1.00	.099	.960
	Rosário	20	2.43	1.30		
	Cabouco	18	2.30	1.08		
	Água de Pau	26	2.40	0.81		
SCP	Santa Cruz	25	2.65	1.01	1.254	.295
	Rosário	20	2.31	1.13		
	Cabouco	18	2.34	1.11		
	Água de Pau	26	2.82	0.94		
SNO	Santa Cruz	25	2.52	0.92	1.155	.332
	Rosário	20	2.22	1.18		
	Cabouco	18	2.79	1.16		
	Água de Pau	26	2.55	0.80		
I	Santa Cruz	25	2.79	1.00	.587	.625
	Rosário	20	2.68	1.09		
	Cabouco	18	2.47	1.01		
	Água de Pau	26	2.84	0.79		
SC	Santa Cruz	25	2.64	0.86	.630	.598
Total	Rosário	20	2.54	1.11		
	Cabouco	18	2.39	1.02		
	Água de Pau	26	2.76	0.69		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; M = Média; DP = Desvio Padrão.

Com base na Tabela 11, salienta-se que só foram consideradas as quatro freguesias mais representativas da amostra. Excluindo-se os Remédios ($n = 4$), Atalhada ($n = 4$) e Ribeira Chã

($n = 5$), uma vez que o seu N era muito reduzido. Os testes multivariados da ANOVA indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas em pelo menos uma das dimensões do Sentimento de Comunidade [$Pillai's Trace = .188$, $F(15, 249) = 1.112$, $p = .346$] em função da freguesia de residência dos(as) alunos(as). Já os testes univariados apontam no mesmo sentido e nenhuma diferença estatisticamente significativa ($p < .05$) foi encontrada. No entanto, é possível constatar que são os(as) alunos(as) da freguesia de Água de Pau que registam um maior nível médio global de Sentimento de Comunidade (2.76), considerado aqui moderado a forte por estar mais próximo do nível 3 (“muito verdadeiro”). Ao invés, são os(as) estudantes da freguesia do Cabouco que apresentam os menores níveis de Sentimento de Comunidade. Por subescala, os(as) estudantes de Água de Pau registam também os maiores níveis percecionados de oportunidades de Influência na comunidade (I) (2.84), Suporte e Conexão Emocional com o grupo de Pares (SCP) (2.82) e Sentimento de Pertença à sua freguesia (SP) (3.00). Já os(as) alunos(as) provenientes da freguesia do Cabouco apresentam os maiores níveis percecionados de Satisfação de Necessidades e Oportunidades de Envolvimento na Comunidade (SNO) (2.79). De outro lado, são os(as) alunos residentes na freguesia de Santa Cruz que apresentam os maiores níveis percecionados de Suporte e Conexão Emocional com a Comunidade (SCC) (2.47).

3.2.2 Diferenças de SPE, SC e expetativas em função do nível de desempenho académico

H₁: Os(as) alunos(as) açorianos(as) de desempenho académico bom a muito bom apresentam maiores expetativas futuras acerca da continuidade do seu percurso escolar face aos(as) alunos(as) de desempenho académico suficiente ou menos.

Tabela 12. Diferenças de médias entre as expetativas sobre a continuidade do percurso escolar no futuro e o nível de desempenho académico dos(as) estudantes açorianos(as).

	Desempenho académico	M (<i>rank</i>)	U	<i>p-value</i>
Expetativas	Suficiente ou menos	43.31	854.00	.001**
Educacionais	Bom a muito bom	63.25		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Com base na Tabela 12 verifica-se que a média das expetativas acerca da prossecução de estudos futuros é significativamente mais elevada em alunos(as) açorianos(as) com um desempenho académico bom a muito bom. Nesta amostra, os(as) estudantes com um nível de

desempenho académico suficiente ou menos apresentam menores expectativas acerca da continuidade do seu percurso escolar, sendo as diferenças estatisticamente significativas.

H₂: Os(as) alunos(as) açorianos(as) de desempenho académico bom a muito bom apresentam um maior sentimento de pertença à escola face aos(as) alunos(as) de desempenho académico suficiente ou menos.

Tabela 13. Diferenças de médias entre o nível de sentimento de pertença à escola e nível de desempenho académico dos(as) estudantes açorianos(as).

	Desempenho académico	N	M	DP	<i>t</i>	<i>p-value</i>
SPE	Suficiente ou menos	50	2.88	1.01	-9,404	.000***
	Bom a muito bom	49	4.33	0.39		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; M = Média; DP = Desvio Padrão.

A partir da Tabela 13, conclui-se que a média de sentimento de pertença à escola por parte dos(as) estudantes açorianos(as) com um desempenho académico bom a muito bom é significativamente superior à média alcançada pelos(as) estudantes com um desempenho académico suficiente ou menos. Os(as) alunos(as) com maior nível de SPE possuem um desempenho académico próximo do máximo alcançável no ensino básico (nível 5). Já os(as) estudantes com um menor nível de SPE apresentam um desempenho académico mais próximo de valores negativos (de nível 1, 2 ou aproximadamente 3) no final do período letivo escolar do 2º e 3º ciclo do ensino básico. De salientar que o nível de significância estatística entre o SPE e o desempenho académico revelou-se, neste estudo, muito elevado ($p = .000 < .001$).

H₃: Os(as) alunos(as) açorianos(as) de desempenho académico bom a muito bom apresentam um maior sentimento de comunidade face aos(as) alunos(as) de desempenho académico suficiente ou menos.

Ao consultar a Tabela 14 da página seguinte, os testes multivariados da ANOVA indicam que existem diferenças estatisticamente significativas em pelo menos uma das dimensões do Sentimento de Comunidade [*Pillai's Trace* = .338, $F(5, 92) = 9,401$, $p = .000$] em função do desempenho académico. Já os testes univariados indicam que todas as diferenças são estatisticamente significativas ($p < .05$). Em todas as escalas e subescalas de sentimento de

comunidade, os(as) alunos(as) de desempenho académico bom a muito bom apresentam valores de sentimento de comunidade significativamente superiores aos(às) estudantes de desempenho académico suficiente ou menos. Conclui-se assim, que os(as) estudantes de melhor desempenho académico sentem mais de que fazem parte de uma rede de relacionamento de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podem depender. A subescala Sentimento de Pertença (SP) à freguesia regista o maior valor médio (3.29) e a subescala Suporte e Conexão emocional com a Comunidade (SCC) (2.81) regista o valor mais baixo entre os alunos(as) de desempenho académico mais elevado. No caso dos(as) estudantes de baixo desempenho académico, as subescalas Suporte e Conexão Emocional com a Comunidade (SCC) (1.85) e Pares (SCP) (1.95) registam os piores valores, no entanto o seu nível de comunidade está mais próximo do nível 2 (“bem verdadeiro”). No global, os(as) alunos(as) de baixo desempenho académico apresentam um nível moderado de sentimento de comunidade (2.05) mas, sistematicamente inferior, quando comparados com o nível de SC apresentado pelos(as) estudantes de desempenho académico superior, que é elevado em todas as subescalas e mais próximo do nível máximo alcançável (i.e., 4 = “Completamente verdadeiro”).

Tabela 14. Análise das diferenças de médias entre o nível de sentimento de comunidade e respetivas subescalas e o desempenho académico dos(as) estudantes açorianos(as).

	Nível de desempenho	N	M	DP	F	<i>p-value</i>
SP	Suficiente ou menos	48	2.22	1.14	36.231	.000***
	Bom a muito bom	50	3.29	0.48		
SCC	Suficiente ou menos	48	1.85	1.09	24.477	.000***
	Bom a muito bom	50	2.81	0.80		
SCP	Suficiente ou menos	48	1.95	1.07	37.840	.000***
	Bom a muito bom	50	3.09	0.73		
SNO	Suficiente ou menos	48	2.04	1.11	21.317	.000***
	Bom a muito bom	50	2.95	0.80		
I	Suficiente ou menos	48	2.05	1.11	37.849	.000***
	Bom a muito bom	50	3.07	0.53		
SC	Suficiente ou menos	48	2.05	1.04	39.483	.000***
Total	Bom a muito bom	50	3.08	0.48		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; M = Média; DP = Desvio Padrão.

Nota: SP= Sentimento de Pertença; SCC= Suporte e Conexão emocional com a Comunidade; SCP= Suporte e Conexão emocional ao grupo de Pares; SNO= Satisfação de Necessidades e Oportunidades de Envolvimento; I= oportunidades de Influência; SC = Sentimento de Comunidade Total; M = Média; DP = Desvio Padrão.

3.2.3 Congruência *versus* incongruência entre o nível de estudos pretendido e a profissão desejada aos 30 anos de idade

H4: A carreira profissional desejada pelos(as) alunos(as) do ensino básico aos 30 anos de idade é parcialmente congruente com o nível de estudos que esperam vir a concluir para obtê-la.

Tabela 15. Relação entre a profissão desejada pelos(as) alunos(as) aos 30 anos de idade e nível de estudos pretendido.

		Profissões Desejadas		
		Profissões que exigem licenciatura	Profissões que não exigem licenciatura	Total
Nível de estudos pretendido	Sem pretensão de ingressar no Ensino Superior	18	27	45
		40.0%	60.0%	100.0%
	Com pretensão de ingressar no Ensino Superior	41	9	50
		82.0%	18.0%	100.0%
Total		59 (62.1%)	36 (37.9%)	95 (100.0%)

Teste Fisher's = .000; $p < .05$.

A partir da Tabela 15, confirma-se a existência de uma relação significativa entre a profissão desejada e o nível de estudos pretendido. Todavia, nota-se uma incongruência nas suas respostas, uma vez que 40% dos(as) alunos(as) que não pretendem ingressar no ensino superior desejam uma profissão que exija uma licenciatura. Estamos perante a presença de um percurso irrealista num dos subgrupos da amostra estudada, pelo que se confirma a hipótese anterior. Neste estudo, a carreira profissional desejada pelos(as) alunos(as) do ensino básico aos 30 anos de idade é apenas parcialmente congruente com o nível de estudos que esperam vir a concluir para obtê-la. Não obstante, e proporcionalmente, uma grande maioria de estudantes, cerca de 82%, apresentam percursos realistas e congruentes pois estes esperam ingressar no ensino superior e obter no futuro uma profissão que exija uma licenciatura, mestrado ou mais.

3.2.4 Diferenças de SPE, SC e expetativas em função do sexo dos(as) alunos(as)

H₅: Em comparação com os rapazes, é esperado que as estudantes raparigas apresentem maiores expetativas futuras acerca da continuidade do seu percurso escolar.

Tabela 16. Análise das diferenças entre o nível de estudos esperado e o sexo dos(as) alunos(as).

		Sexo do(a) aluno(a)		
		Masculino	Feminino	Total
Nível de estudos que os(as) alunos(as) esperam vir a concluir no futuro	Ensino básico (até ao 9º ano de escolaridade)	4 7,8%	0 0,0% ^b	4 3,6%
	Ensino secundário profissional	22 43,1%	14 23,0% ^b	36 32,1%
	Ensino secundário regular	9 17,6%	12 19,7%	21 18,8%
	Licenciatura	4 7,8%	8 13,1%	12 10,7%
	Mestrado	6 11,8%	15 24,6%	21 18,8%
	Doutoramento	6 11,8%	12 19,7	18 16,1%
		51 (100%)	61 (100%)	112 (100,0%)
	Total			

Qui-quadrado = 12,604; ^b $p = .027 < .05$.

Com base na Tabela 16 anterior, a nível percentual, verifica-se que são as estudantes do sexo feminino que apresentam maiores expetativas de prosseguir estudos, encontrando-se uma percentagem repetidamente superior a partir do ensino secundário regular. Ao invés, e proporcionalmente, são os estudantes rapazes que apresentam expetativas menores, com preferências mais numerosas ao nível do ensino básico regular (até ao 9º ano de escolaridade) e ensino secundário profissional. No entanto, as diferenças só são estatisticamente significativas ao nível do ensino básico e secundário profissional, pelo que com um nível de significância de 5%, é possível concluir que existem diferenças significativas entre as respetivas proporções nestes níveis de ensino e o sexo dos(as) participantes. Nos restantes níveis de ensino, tanto no ensino secundário regular (com conclusão de um curso científico e humanístico), licenciatura, mestrado ou doutoramento, diferenças significativas não foram encontradas.

H₆: As estudantes raparigas apresentam níveis de sentimento de pertença à escola superiores ao dos rapazes.

Tabela 17. Análise das diferenças entre o nível de sentimento de pertença à escola e o sexo dos(as) alunos(as).

	Sexo do(a) aluno(a)	N	M	DP	<i>t</i>	<i>p-value</i>
SPE	Masculino	47	3.34	1.12	-2.062	.042*
	Feminino	59	3.75	0.93		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; M = Média; DP = Desvio Padrão.

Com base na Tabela 17, conclui-se que a média do sentimento de pertença à escola por parte das estudantes raparigas é significativamente superior à média alcançada pelos(as) estudantes rapazes. As suas diferenças são significativas, mas não propriamente elevadas ($p = .042 < .05$), e tanto raparigas como rapazes acabam por possuir níveis fortes de SPE. Significa isto que ambos apresentam satisfatoriamente uma boa relação social recíproca e rede de suporte mútuo entre os pares e adultos das suas escolas, sentindo-se ambos como membros orgulhosos, indispensáveis e validados pela comunidade escolar onde se inserem. Os resultados encontrados estão mais próximo da equidade de género do que de uma desigualdade substancial.

H₇: Os estudantes rapazes apresentam níveis de sentimento de comunidade residencial superiores ao das raparigas.

Ao consultar a Tabela 18 da página seguinte, os testes multivariados da ANOVA indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas em pelo menos uma das dimensões do Sentimento de Comunidade [*Pillai's Trace* = .082, $F(5, 97) = 1.722$, $p = .137$], em função do sexo dos(as) estudantes. Já os testes univariados indicam que todas as diferenças não são estatisticamente significativas ($p < .05$). Assim, a hipótese anteriormente formulada não se confirma. Ao invés, é possível constatar que são as estudantes raparigas que apresentam valores médios ligeiramente superiores aos rapazes em todas as escalas e subescalas de sentimento de comunidade residencial, sendo a subescala relativa ao Sentimento de Pertença à freguesia (SP) a que regista o maior valor. Não obstante, tanto raparigas como rapazes

apresentam um nível de sentimento de comunidade moderado a forte. Porém, tendo em conta as pontuações da SOC-A (Chiessi et al., 2010), as raparigas encontram-se mais próximas do nível 3 (“bem verdadeiro”), já a média dos rapazes situa-se um pouco mais acima do nível 2 (“pouco verdadeiro”). Porém, a ausência de diferenças significativas entre sexos encontradas neste estudo continuam a indicar que os resultados ao nível do sentimento de comunidade estão mais próximo da equidade de género do que da desigualdade, contrariando a tendência atualmente dominante, pois são os estudantes rapazes que tendem a registar de modo sistemático os maiores níveis de sentimento de comunidade relativo ao seu local de residência.

Tabela 18. Análise das diferenças de médias entre o nível de sentimento de comunidade e respetivas subescalas e o sexo dos(as) estudantes açorianos(as).

	Sexo do(a) aluno(a)	N	M	DP	F	<i>p-value</i>
SP	Masculino	46	2.50	1.18	7.527	.107
	Feminino	57	3.03	0.78		
SCC	Masculino	46	2.14	1.21	4.393	.139
	Feminino	57	2.57	0.90		
SCP	Masculino	46	2.26	1.21	5.891	.117
	Feminino	57	2.76	0.87		
SNO	Masculino	46	2.27	1.28	5.022	.127
	Feminino	57	2.74	0.83		
I	Masculino	46	2.42	1.14	8.323	.105
	Feminino	57	2.98	0.81		
SC	Masculino	46	2.32	1.13	7.396	.108
Total	Feminino	57	2.82	0.72		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; M = Média; DP = Desvio Padrão.

Nota: SP= Sentimento de Pertença; SCC= Suporte e Conexão emocional com a Comunidade; SCP= Suporte e Conexão emocional ao grupo de Pares; SNO= Satisfação de Necessidades e Oportunidades de Envolvimento; I= oportunidades de Influência; SC = Sentimento de Comunidade Total; M = Média; DP = Desvio Padrão.

3.2.5 Diferenças de SPE e SC em função da participação em atividades extracurriculares

H8: Os(as)estudantes que participam em Atividades Extracurriculares (AEC) apresentam um nível de sentimento de pertença à escola superior aos(às) estudantes que não participam.

Com base na Tabela 19 da página seguinte, conclui-se que a média de sentimento de pertença à escola por parte de estudantes que participam em atividades extracurriculares é

significativamente superior à dos(as) estudantes que não participam em atividades extracurriculares. A participação em atividades extracurriculares parece ter assim um efeito positivo sobre o sentimento de pertença à escola, o que reforça a sua importância para o desenvolvimento e sucesso académico das crianças e jovens.

Tabela 19. Análise das diferenças entre o nível de sentimento de pertença à escola e participação em atividades extracurriculares por parte dos(as) estudantes açorianos(as).

	Participação AEC	N	M	DP	<i>t</i>	<i>p-value</i>
SPE	Sim	53	3.91	0.82	3.526	.001*
	Não	53	3.23	1.12		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; M = Média; DP = Desvio Padrão.

H9: Os(as) estudantes que participam em atividades extracurriculares apresentam maiores expectativas futuras acerca da continuidade do seu percurso escolar face aos(as) estudantes que não participam.

Tabela 20. Análise das diferenças entre o nível de estudos esperado e a participação em atividades extracurriculares.

		Nível de estudos esperado		Total
		Ensino secundário ou inferior	Licenciatura ou superior	
Alunos que participam em atividades extracurriculares	Sim	26 42.6%	30 58.8%	56 50.0%
	Não	35 57.4%	21 41.2%	56 50.0%
Total		61 (100%)	51 (100%)	112 (100%)

Teste Fisher's = .088 > .05.

Segundo a Tabela 20, a nível percentual, a maioria dos(as) estudantes que participam em atividades extracurriculares pretendem obter uma licenciatura ou um nível de estudos superior (58.8%). Inversamente, a maioria dos(as) alunos(as) que não participam em atividades extracurriculares tem maiores expectativa de concluir o seu percurso escolar ao nível do ensino secundário ou menos (57.4%). No entanto, as diferenças não se revelaram estatisticamente significativas.

H10: Os(as)estudantes que participam em atividades extracurriculares apresentam um nível de sentimento de comunidade superior aos(às) estudantes que não participam.

Tabela 21. Análise das diferenças de médias entre o nível de sentimento de comunidade, respetivas subescalas e a participação em atividades extracurriculares.

	Participação AEC	N	M	DP	F	<i>p-value</i>
SP	Sim	54	3.05	0.86	7.918	.006**
	Não	49	2.51	1.09		
SCC	Sim	54	2.65	0.96	7.645	.007**
	Não	49	2.08	1.10		
SCP	Sim	54	2.86	0.99	11.042	.001***
	Não	49	2.19	1.03		
SNO	Sim	54	2.88	0.94	13.266	.000***
	Não	49	2.14	1.08		
I	Sim	54	2.96	0.83	5.917	.017*
	Não	49	2.48	1.12		
SC	Sim	54	2.88	0.82	10.972	.001**
Total	Não	49	2.28	0.99		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; M = Média; DP = Desvio Padrão.

Tendo por base a Tabela 21, os testes multivariados da ANOVA indicam que existem diferenças estatisticamente significativas em pelo menos uma das dimensões do Sentimento de Comunidade [*Pillai's Trace* = .132, $F(5, 97) = 2.942$, $p = .016$] em função da participação em atividades extracurriculares. Já os testes univariados indicam que todas as diferenças são estatisticamente significativas ($p < .05$). Em todas as escalas e subescalas de SC, os(as) alunos(as) que participam em atividades extracurriculares apresentam valores de sentimento de comunidade significativamente superiores aos(às) estudantes que não participam em nenhuma atividade. A subescala “Sentimento de Pertença” (SP) à freguesia regista a maior diferença. No caso dos(as) estudantes que não participam, as subescalas SCC (2.08) e SNO (2.14) registam as menores pontuações. No entanto, o seu nível de comunidade está mais próximo do nível 2 (“*bem verdadeiro*”). No global, os(as) que não participam em atividades extracurriculares acabam por apresentar um nível moderado de SC (2.28) mas, sistematicamente inferior, quando comparado com o nível de SC apresentado pelos(as) estudantes que participam em atividades extracurriculares.

Capítulo 4 - Discussão de Resultados e Principais Conclusões

O Sentimento de Pertença à Escola (SPE) (Goodenow, 1993) tem se manifestado como um fator protetor do desenvolvimento harmonioso dos(as) adolescentes, quer em termos de funcionamento psicológico e social, quer em termos de promoção do sucesso educativo. Na revisão de literatura efetuada não foi encontrado nenhum estudo que analisasse o SPE através da PSSM de Goodenow (1993) em amostras de estudantes açorianos(as) ou continentais do ensino básico, pelo que a melhor base comparativa para esta dissertação são os trabalhos originais de Goodenow (1993) e estudos empíricos realizados subsequentemente com recurso à PSSM (Shochet et al., 2012; Sari, 2015; Bouchard & Berg, 2017; Whiting, Everson & Feinauer, 2017; Pendergast et al., 2018).

Ora, Goodenow (1993) através de uma amostra de 454 alunos(as) do 6º, 7º e 8º ano de escolaridade verificou que estes estudantes apresentaram uma média de SPE elevada, com valores na ordem dos 3.84 pontos. Mais tarde, Shochet et al. (2012), com uma amostra de 504 estudantes do 7º e 8º ano de escolaridade observaram que os(as) estudantes em estudo não passaram de um nível mediano de sentimento de pertença à escola, registando um valor médio de 3.01 pontos. Mais recentemente, Sari (2015) através de um estudo com a participação de 238 estudantes turcos(as) do 6º ao 8º ano de escolaridade constatou níveis de SPE inferiores ao esperado, registando um baixo valor de SPE (2.72). Já no presente estudo, os(as) estudantes açorianos(as), tanto da escola EBI de Lagoa (3.52), como da EBI de Água de Pau (3.77) ou Escola Secundária da Lagoa (3.49) apresentam níveis fortes de sentimento de pertença à escola, traduzindo, posteriormente, sentimentos igualmente fortes de aceitação, inclusão, orgulho, respeito e suporte mútuo sentido por parte dos pares, professores e outros adultos que participam do contexto social de interação escolar onde se inserem.

O nível forte de sentimento de pertença à escola apresentado pelos(as) estudantes deste estudo contraria a tendência dominante corroborada pelos resultados mais atuais do questionário PISA 2015 (OECD, 2017). A OCDE (2017) registou nos últimos 12 anos, um declínio gradual do sentimento de pertença à escola por parte de estudantes do ensino básico e uma subida de 10% na proporção de jovens que se sentiam como um *outsider* na escola. Já no panorama nacional e regional, a proporção de jovens açorianos(as) que se sentiam como *outsiders* era de 26%, o dobro da média registada a nível nacional (13%) (OCDE, 2017). Porém, neste estudo, a percentagem de alunos(as) *outsiders* e com fraco nível de sentimento de pertença à escola registou um valor bem mais inferior, aproximadamente 8%.

Vários estudos atestam a forte correlação e efeito positivo do SPE sobre o desempenho académico de estudantes do ensino básico (Chiu, Chow, McBride & Stefan, 2016), secundário (Pendergast et al., 2018) ou universitário (Slaten, Yough, Shemwell, Scalise, Elison & Hughes, 2014). Na presente dissertação, a média de sentimento de pertença à escola por parte dos(as) estudantes açorianos(as) com um desempenho académico bom a muito bom (4.33) revelou-se significativamente superior à média alcançada pelos(as) estudantes com um desempenho académico suficiente ou menos (2.88). Os resultados encontrados neste estudo vão ao encontro de outros já explicitados no enquadramento teórico (Finn's, 1989; Goodenow, 1993; Janoz et al., 2012; Chiu et al., 2016; Green et al., 2016; Bouchard & Berg, 2017; Pendergast et al., 2018) e que demonstram com robustez que os(as) estudantes com maiores níveis de SPE tendem a ser mais bem sucedidos na escola. Especificamente, ao nível do contexto educativo açoriano, tanto Caldeira, Fernandes e Tiago (2013) com uma amostra de 560 estudantes açorianos(as) do 2.º e 3º ciclo do ensino básico, como Tavares, Caldeira e Silva (2016) através de uma amostra constituída por 455 alunos(as) de seis escolas do ensino básico e secundário, de cinco concelhos da ilha de São Miguel, verificaram que os(as) estudantes sem reprovações apresentavam, em média, um maior envolvimento escolar e sentimento de pertença à escola, no entanto, as diferenças não se revelaram estatisticamente significativas ou preditores do seu sucesso académico. Contrariamente, no presente estudo, o nível de significância estatística entre o SPE e o desempenho académico dos(as) estudantes açorianos(as) das escolas cobertas pelo PIC (Ornelas & Moniz, 2017) revelou-se muito elevado ($p = .000 < .001$).

A principal justificação deste resultado advém de uma hipótese explicativa corroborada por vários investigadores especialistas da área que argumentam que os(as) alunos(as) com maior nível de SPE, sentem-se mais respeitados, aceites, validados, indispensáveis e suportados por pares, professores e outros adultos que participam do contexto social de interação escolar. Para além disto, os(as) estudantes com maior nível de SPE, possuem mais orgulho e uma crença aumentada sobre o valor do trabalho que desenvolvem nas escolas e sobre os recursos sociais disponíveis para atender às suas necessidades específicas. Estes sentimentos geram ganhos motivacionais significativos no seu envolvimento, compromisso e esforço para com atividades e tarefas académicas promotoras das suas aprendizagens escolares, conduzindo a um aumento do seu sucesso educativo (Goodenow, 1993; Voelkl, 1997; Sánchez, Colón & Esparza, 2015; Slaten et al., 2016; St-Amand, Girard & Smith, 2017; Pendergast et al., 2018).

Ao nível da relação entre as expetativas educacionais futuras e o sentimento de pertença à escola, como anteriormente referido a partir do enquadramento teórico, Diogo (2016) já havia verificado que os(as) estudantes açorianos(as) do perfil de *prolongamento*, isto é, com uma maior intenção de prosseguir estudos e de completar um curso superior apresentavam menores níveis de retenção escolar e maior envolvimento e empenho nas tarefas escolares. Dados da OCDE (2017), revelam que os(as) estudantes no último quartil do índice da variável: sentimento de pertença à escola, apresentavam 11% mais probabilidade de esperar terminar a educação no ensino secundário. Já os(as) estudantes no primeiro quartil do SPE, apresentavam 35% mais probabilidade de ingressar no ensino superior. As expetativas educacionais têm sido apontadas como o mais forte preditor do desempenho académico (Smerdon, 2002; Sirin & Rogers-Sirin, 2014) e a investigação científica é consensual ao apontar que os(as) estudantes com melhores resultados escolares tendem a apresentar expetativas educacionais mais elevadas e maior sentimento de pertença à escola. Neste estudo a correlação entre as expetativas e o SPE se revelou moderada, mas estatisticamente significativa ($r = .503$) e, a média das expetativas acerca da prossecução de estudos futuros revelou-se significativamente mais elevada em alunos(as) açorianos(as) com um desempenho académico bom a muito bom. Os resultados alcançados são consistentes com outros estudos já anteriormente mencionados no enquadramento teórico (Smerdon, 2002; Sirin & Rogers-Sirin, 2014; Christofides, Milla & Stengos, 2015; Hill & Wang, 2015; Diogo, 2016).

A este nível, e a título de exemplo, destacaria Hill e Wang (2015) que demonstraram a existência de uma relação de reciprocidade significativa e positiva entre as aspirações académicas e o envolvimento escolar, concluindo através de um estudo longitudinal com 1.452 adolescentes norte-americanos(as) acompanhados(as) do 7º ao 10º ano de escolaridade, que o envolvimento escolar e o sentimento de pertença à escola podem proporcionar aos(as) estudantes oportunidades de consciencializar o seu potencial, permitindo-lhes progressivamente estabelecer aspirações e expetativas educacionais mais elevadas, e por conseguinte, atribuir maior valor à escolaridade. Tal como apontam diversos estudos e investigadores (Goodenow, 1993; Slaten et al., 2016; OECD, 2017; Pendergast et al., 2018) é consensual a hipótese explicativa de que o sentimento de pertença à escola permite reforçar a crença de que se tem, para além das capacidades individuais, recursos sociais disponíveis para superar as dificuldades académicas e obter sucesso, o que alimenta favoravelmente a autoavaliação dos(as) alunos(as) acerca das suas capacidades e recursos pessoais e sociais para satisfazer as exigências das suas aspirações académicas e profissionais futuras, e reduzir os

custos percebidos em torno do seu investimento na educação para o futuro (Goodenow, 1993; Christofides, Milla & Stengos, 2015; OECD, 2017), levando posteriormente ao aumento das expectativas de sucesso escolar e prossecução de níveis de estudos e formação progressivamente mais elevados.

Também, nesta dissertação, as estudantes raparigas apresentam maiores níveis de SPE do que os rapazes, registando-se diferenças estatisticamente significativas. Resultados similares foram encontrados com base em outros estudos consultados, tal como Goodenow (1993), Sari (2015) ou Bouchard e Berg (2017) e, mais recentemente Pendergast et al. (2018), que explicam os resultados encontrados referindo-se aos diferentes processos de socialização por parte de raparigas e rapazes, argumentando que as estudantes do sexo feminino, no período de desenvolvimento da adolescência, se encontram mais orientadas para o relacionamento (*relatedness*) e a conexão (*connection*), já os rapazes se orientam e encontram-se mais predispostos para a competição (*competition*) na relação com o outro, o que pode afetar o seu contexto de interação social na comunidade escolar, enfraquecendo o seu envolvimento escolar e sentimento de pertença à escola.

Contrariamente, neste estudo, não se verificaram diferenças significativas entre o sentimento de comunidade residencial (McMillan & Chavis, 1986; Chiessi et al., 2010) e o sexo dos(as) estudantes açorianos(as) das freguesias do concelho de Lagoa (Açores), o que aponta para a presença de uma maior equidade entre rapazes e raparigas neste nível de análise. Este resultado contraria a maioria das investigações consultadas na literatura, uma vez que tendencialmente, são os adolescentes rapazes que apresentam os maiores níveis de sentimento de comunidade (Cicognani et al., 2017). No entanto, e tal como explicou Cicognani et al. (2017), quando a comunidade residencial é percebida como um espaço que oferece maiores oportunidades de influência e que consegue satisfazer as necessidades dos(as) adolescentes, as diferenças de género parecem ser revertidas, em favor das mulheres. Neste estudo, as estudantes raparigas tanto na subescala relativa às “oportunidades de influência” (I) (2.98), como na subescala associada à “satisfação de necessidades e oportunidades de envolvimento” (SNO) (2.74) apresentam os valores mais elevados. O que pode estar a contribuir para elevar o seu sentimento de comunidade global em relação aos rapazes. De acordo com Cicognani et al. (2017), as mulheres jovens parecem particularmente sensíveis às oportunidades oferecidas pelo ambiente para exercerem influência sobre a comunidade, sendo capazes de reconhecer essas oportunidades e de se sentirem empoderadas (*empowered*) por este reconhecimento. Num ambiente positivo, que promove a qualidade de vida de todos(as) os(as) cidadãos(ãs) e onde as

desigualdades estruturais e sociais, incluindo as baseadas no género, são menores, os(as) adolescentes encontram mais oportunidades e razões para desenvolver uma relação positiva com a comunidade, experienciando um maior SC e sentimento de fazer parte e de se identificar com o seu lugar de residência. A ausência de diferenças significativas encontradas entre o SC e o sexo dos(as) estudantes açorianos(as) em estudo permite arriscar, neste parágrafo, a ideia de que a educação para convivência e para a equidade de género, que tem sido bastante trabalhada nas escolas açorianas, pode estar a começar a gerar impactos.

Para além do sexo dos(as) participantes, neste estudo, constatou-se que a média de sentimento de pertença à escola por parte de estudantes que participam em atividades extracurriculares é significativamente superior à dos(as) estudantes que não participam em atividades extracurriculares. Este é um resultado esperado e vários estudos já demonstraram que a prática destas atividades promove o envolvimento, sentimento de pertença e identificação/compromisso com a escola (Marsh & Kleitman, 2002; Fredricks & Eccles, 2006), associando-se positivamente com o desempenho académico de estudantes do ensino básico e secundário (Eccles & Barber, 1999). A este nível, Knifsend e Graham (2012), por exemplo, e através de uma amostra constituída por 864 estudantes do 11º e 12º ano de escolaridade e com recurso a modelos de regressão múltipla, demonstraram que os(as) estudantes que participam ou se envolvem moderadamente em atividades extracurriculares (i.e., duas atividades) apresentam um SPE e desempenho académico superior, em comparação com os(as) alunos(as) que não participam em nenhuma, ou em comparação com os(as) alunos(as) que participam em demasiadas atividades extracurriculares. Mais recentemente, um estudo de enfoque qualitativo de Bouchard e Berg (2017) junto de sete alunos(as) do 4º ao 8º ano de escolaridade e com recurso a entrevistas semiestruturadas com base nos 18 itens da escala PSSM (Goodenow, 1993) observaram que os(as) estudantes que participavam em clubes escolares reportavam mais sentimentos positivos e de pertença em relação à escola.

Relativamente ao contexto educativo português, Peixoto (2003) com recurso a uma amostra de 955 estudantes que frequentavam o 7º, 9º e 11º ano de escolaridade demonstrou a presença de uma associação forte, positiva e significativa entre a participação em atividades extracurriculares e o desempenho académico, mas não encontrou qualquer tipo de efeito da participação em AECs no desenvolvimento de atitudes positivas dos(as) alunos(as) face à escola. Já Moura, Martins e Coimbra (2014) através de uma amostra composta por 329 estudantes portugueses, verificaram que os(as) estudantes que participavam em atividades extracurriculares de música (dentro e fora do espaço escolar) apresentavam um rendimento

académico e sentimento de pertença e prazer experienciado face à escola significativamente superior aos(as) alunos(as) que não frequentavam qualquer tipo de atividade extracurricular.

A participação em atividades extracurriculares também possui um efeito positivo sobre o sentimento de comunidade (Brown, 1999). Nesta linha de pensamento, Cicognani et al. (2017) verificaram a partir de uma amostra constituída por 1.182 adolescentes italianos dos 16 aos 22 anos de idade e com recurso à *Sense of Community in Adolescents* (SOC-A), que a participação em atividades extracurriculares com ligação a organizações da comunidade local obtiveram uma forte influência sobre o seu sentimento de fazer parte da sua cidade (SP); sobre o sentido de importância, de fazer a diferença para um grupo (I); e sobre a necessidade de partilha de um tempo, espaço e experiências comuns com os pares e comunidade local (SCP e SCC). Similarmente, neste estudo, também se constatou que em todas as escalas e subescalas de SC da SOC-A (Chiessi et al., 2010), os(as) alunos(as) que participam em atividades extracurriculares ligadas a organizações comunitárias do concelho de Lagoa (Açores), nomeadamente: grupos de escuteiros, equipas de futsal, de futebol, natação, basquetebol, clubes de atletismo, patinagem, centro de karaté, filarmónicas ou grupos de cantares tradicionais, apresentam valores de sentimento de comunidade residencial significativamente superiores aos(as) estudantes que não participam em qualquer tipo de atividade extracurricular, seja dentro ou fora do espaço escolar.

Efetivamente, tanto o SPE como o SC são influenciados pela participação em atividades extracurriculares, isto porque estas aumentam globalmente as experiências educacionais dos(as) estudantes; providenciam oportunidades para um trabalho cooperativo e informal em grupos dentro ou fora do contexto escolar; promovem benefícios sociais e de relação interpessoal de longo prazo entre alunos(as), pares, professores e outros agente da comunidade escolar e comunidade em geral. Para além disto, a participação em atividades extracurriculares funcionam como uma oportunidade para os(as) estudantes estabelecerem relações de amizade; de satisfazerem necessidades através dos recursos recebidos por meio da sua adesão/afiliação ao grupo e de se identificarem com um grupo social de uma forma mais significativa e independente do que é possível nas aulas, fortalecendo as relações pessoais e sociais dos(as) alunos(as) e os seus sentimentos de pertença à escola e comunidade local, que por sua vez parecem potenciar o seu sucesso educativo (Brown, 1999; Eccles & Barber, 1999; Bouchard & Berg, 2017; Cicognani et al., 2017).

Os resultados anteriores vêm reforçar a importância do aumento do número de clubes complementares e da importância da promoção de atividades extracurriculares dentro e fora do espaço escolar como um modo de fomentar os níveis de SPE e SC dos(as) estudantes açorianos(as) e potenciar o seu sucesso educativo. Esta é uma linha de ação da Parceria de Intervenção Comunitária para o sucesso educativo “*Escola, Família, Comunidade*” (Ornelas & Moniz, 2017) que deve ser assim preservada e replicada nas próximas unidades orgânicas a serem cobertas por esta iniciativa. Sugerindo-se como prática futura e tal como anteriormente recomendado por Blum e Libbey (2004), o desenvolvimento de atividades extracurriculares entre escolas que ofereçam para além de atividades de caráter desportivo, atividades académicas (e.g., campeonatos de matemática, ciências, etc.) e ainda, oferecer oportunidades de aprendizagem através da realização de campos de férias que incidam no aumento de competências sociais e académicas.

Respeitante aos resultados encontrados acerca da continuidade do percurso escolar por parte dos(as) estudantes açorianos(as) das três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) cobertas pelo PIC, estes revelaram-se muito variáveis, oscilando desde o 9º ano de escolaridade até ao doutoramento. O que é, de acordo com diversos autores (Veiga et al., 2005; Ferreira, 2015; OECD, 2017) muito expectável, pois os(as) estudantes adolescentes tendem a mudar frequentemente de aspirações e expectativas em relação ao nível de estudos, curso ou carreira profissional a seguir. A este nível, são vários os fatores que podem moldar as expectativas dos(as) alunos(as), como por exemplo: a influência de pessoas próximas, como o grupo de pares, membros da família, professores, não docentes e outros agentes comunitários; o desempenho académico passado; o grau de seletividade das universidades; os custos financeiros associados e o leque de oportunidades profissionais diretamente ligadas à participação no ensino superior; os retornos associados a diferentes possibilidades de escolha e percursos vocacionais e a rigidez do sistema educacional que pode restringir o acesso a algumas oportunidades de educação apenas àqueles alunos(as) que seguiram um caminho específico através do sistema. De facto, para vários investigadores, a variedade destes fatores pode explicar o como e o porquê de as expectativas educacionais sobre a educação futura poderem variar consideravelmente tanto a nível interno (Azevedo, 1991; Veiga et al., 2005; Ferreira, 2015) como em comparação com outros países (OECD, 2017).

Diogo (2016) já havia constatado a partir de análises multivariadas junto de uma amostra representativa com 1.485 jovens açorianos(as) entre os 15 e os 34 anos de idade, que estes apresentavam uma reduzida longevidade de percursos escolares e apenas 6.9% dos

participantes em estudo tinham completado um curso de ensino superior e 32.5% pretendiam continuar a estudar e ingressar na universidade. Mais recentemente, de acordo com a OCDE (2017), apenas 39.9% dos(as) estudantes adolescentes portugueses do 8º ano de escolaridade em estudo no PISA 2015 pretendia ingressar num curso de ensino superior, um valor ligeiramente abaixo da média da OCDE (44%), com a subamostra açoriana a apresentar uma percentagem inferior em comparação com o restante território nacional (31%). Já no presente estudo, constatou-se que 45.6% da amostra açoriana espera ingressar na universidade e obter pelo menos uma licenciatura registando-se valores superiores em comparação com a média nacional e a média da OCDE (2017), ou outros estudos anteriormente realizados nos Açores (Diogo, 2016). Conclui-se que os resultados em torno das expectativas educacionais alcançados pelos(as) estudantes açorianos(as) de escolas cobertas pelo PIC (Ornelas & Moniz, 2017) revelam-se muito satisfatórios, observando-se uma valorização diferencial de percursos escolares longos e de acesso ao ensino superior, com maiores níveis de valorização nas alunas do sexo feminino, o que confirma também os resultados de estudos anteriores quanto ao sexo (Azevedo, 1991; Smerdon, 2002; Veiga et al., 2005; Sirin & Rogers-Sirin, 2014; Ferreira, 2015; Sánchez, Colón & Esparza, 2015; OECD, 2017) que têm demonstrado de modo consistente, uma tendência atual das estudantes raparigas em optar por percursos escolares mais longos do que os rapazes, privilegiando amplamente a entrada para o ensino superior e profissões de reconhecimento social cada vez mais elevado (OECD, 2017).

Suplementarmente, na amostra em estudo, observou-se a presença de percursos académicos e profissionais irrealistas. Num dos subgrupos da amostra estudada, 40% dos(as) alunos(as) que não pretendem ingressar no ensino superior desejam uma profissão que exija uma licenciatura – uma incongruência que se revelou estatisticamente significativa. Vários outros estudos já haviam verificado incongruências entre as profissões pretendidas e o percurso escolar esperado por parte dos(as) estudantes adolescentes portugueses. A este nível, Veiga et al. (2005) com 318 estudantes de diferentes anos de escolaridade (7º, 9º e 11º anos), oriundos de escolas da Grande Lisboa, verificaram que menos de metade da amostra (48.1%) pretendia ingressar na universidade, porém na sua totalidade, uma grande maioria (88.2%) pretendia uma profissão que exigia ter uma licenciatura e uma entrada para o ensino superior. Mais recentemente, Ferreira (2015) com recurso a uma amostra constituída por 103 alunos(as) do 9º ano de escolaridade constatou que 55.8% dos(as) alunos(as) apresentaram uma incongruência entre a profissão pretendida e o nível de estudos esperado para obtê-la. Nesta dissertação, verificou-se uma incongruência menor em comparação com outros estudos consultados,

contudo não deixa de ser reveladora da escassez de informação aos(as) jovens açorianos(as), sobre o sistema de educação e formação, bem como sobre as profissões e as exigências escolares para o seu desempenho. De acordo com a OCDE (2017), a adoção de percursos irrealistas constitui-se como um dos fatores explicativos do abandono e insucesso educativo pelo que e, como implicações dos resultados encontrados, é de salientar a importância de ajudar os(as) alunos(as) a adequar as aspirações, a definir prioridades, a monitorizar metas pessoais e planos de realização. Esta tarefa em particular, pode constituir uma importante linha de ação educativa a incluir no PIC (Parceria de Intervenção Comunitária) de promoção do sucesso educativo “Escola, Família, Comunidade” de Ornelas e Moniz (2017), reforçando e alargando adicionalmente a intervenção dos serviços de orientação escolar e profissional, promotores do desenvolvimento vocacional dos(as) jovens.

Agora, relativamente à experiência em torno do sentimento de comunidade, os(as) estudantes açorianos(as) em estudo apresentaram um nível de sentimento de comunidade moderado a forte (2.60), com os(as) alunos(as) da freguesia de Água de Pau a registarem um maior sentimento de fazer parte de uma rede de relacionamento de suporte mútuo, sempre disponível e da qual podem depender. Por subescala, os(as) estudantes de Água de Pau registaram também os maiores níveis percecionados de oportunidades de “Influência” na comunidade (I) (2.84), “Suporte e Conexão Emocional com o grupo de Pares” (SCP) (2.82) e “Sentimento de Pertença” e identificação à sua freguesia (SP) (3.00). Já os(as) alunos(as) provenientes do Cabouco apresentam os maiores níveis percecionados de “Satisfação de Necessidades e Oportunidades de Envolvimento” na Comunidade (SNO) (2.79). De outro lado, são os(as) alunos(as) residentes na freguesia de Santa Cruz que apresentam os maiores níveis percecionados de “Suporte e Conexão Emocional com a Comunidade” (SCC) (2.47).

A partir da revisão de literatura efetuada, não foi encontrado nenhum estudo que analisasse o sentimento de comunidade residencial através da SOC-A de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010), em amostras de estudantes açorianos(as) do ensino básico residentes no concelho de Lagoa (Açores) ou em outras localidades açorianas e nacionais. Perante a ausência de uma base comparativa adequada e representativa para os resultados deste estudo, os melhores termos de comparação acabam por derivar dos trabalhos originais de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010) e dos estudos empíricos realizados subsequentemente com recurso à escala SOC-A. Originalmente, Chiessi et al. (2010) junto de uma amostra de 661 estudantes do ensino básico registou um valor médio de sentimento de comunidade de 1.92 pontos; Já Cicognani, Menezes e Nata (2011), com recurso a uma amostra constituída por 246 estudantes universitários da

Universidade do Porto, apontou uma média global de sentimento de comunidade à cidade de 2.32 pontos; Por seu turno, Theodori e Theodori (2015), junto de 305 estudantes do 11º ano de escolaridade e com recurso à SOC-A, constatou a presença de um valor médio de SC de 2.57 pontos e, mais recentemente, Cicognani et al. (2017) através de 1.182 adolescentes italianos(as) de ensino básico e secundário observou a presença de um nível médio de SC à sua cidade moderado, registando um valor de 2.18 pontos. No presente estudo, o nível médio de sentimento de comunidade por parte dos(as) estudantes açorianos(as) provenientes das freguesias do concelho de Lagoa (Açores) cobertas pelo PIC (Ornelas & Moniz, 2017), revelou-se repetidamente superior (2.60), quando comparado com a maioria dos estudos encontrados (Chiessi et al., 2010; Cicognani, Menezes & Nata, 2011; Cicognani, Zani & Albanesi, 2012; Townley, Katz, Wandersman, Skiles, Schillaci, Timmerman & Mousseau, 2013; Theodori & Theodori, 2015; Cicognani et al., 2017).

Para além disto, a maioria das investigações consultadas que abordam a relação entre o SC e o desempenho académico de estudantes do ensino básico apresentaram várias inconsistências e resultados inferiores ao esperado, verificando-se associações tímidas e menos significativas entre o sentimento de comunidade residencial e variáveis como: a média de resultados escolares (Plunkett et al., 2007); a assiduidade e frequência (Graff, 2011); a capacidade escolar e o esforço aplicado em tarefas académicas (Ceballo, McLoyd & Toyokawa, 2014); o número de reprovações (Theodori & Theodori, 2015); ou as aspirações dos(as) adolescentes em ingressar no ensino superior (Townley et al., 2013). Todavia, neste estudo, constatou-se que em toda a escala e subescalas de sentimento de comunidade (Chiessi et al., 2010), os(as) alunos(as) de desempenho académico bom a muito bom apresentam valores significativamente superiores aos(as) estudantes de desempenho académico suficiente, sendo o nível de significância estatística entre a diferença de SC e desempenho académico muito elevado ($p = .000 < .001$), o que contraria os resultados dos estudos anteriormente consultados. Já a correlação entre o SC e as expectativas dos(as) estudantes acerca da continuidade do percurso escolar ($r = .408$, $p < .01$) revelou-se fraca, e neste último ponto, à uma maior similaridade com outras investigações consultadas (Townley et al., 2013).

Também, na presente dissertação, verificou-se a presença de uma correlação forte e estatisticamente significativa entre o sentimento de pertença à escola e o sentimento de comunidade ($r = .770$, $p < .01$). Este é um resultado esperado, pois a essência do construto: sentimento de pertença à escola (i.e., *belonging*) descrito por Goodenow (1993) acaba por refletir uma das facetas do sentimento de comunidade definidas por McMillan e Chavis (1986)

– a de estatuto de membro, que acaba por traduzir também sentimentos de pertença (*belonging*) a um grupo ou comunidade em particular. Para além disto, e de acordo com diversos autores (Cicognani, Zani & Albanesi, 2012; Townley et al., 2013; Cicognani et al., 2017), no período da adolescência, o surgimento de novas oportunidades de envolvimento social e a exploração de novos valores e interesses decorrentes das transições psicossociais e da mudança de relacionamentos em diferentes contextos comunitários (como por exemplo, em escolas) têm implicações potenciais para a construção do seu SC com referência à comunidade residencial. A participação das crianças e jovens na comunidade escolar oferece-lhes oportunidades para cultivar várias relações sociais, que depois podem ajudar na construção de um sentimento de conexão e pertença (*belonging*) a diferentes contextos sociais onde se poderão inserir, fortalecendo a sua identidade social e comunitária.

Perante os resultados obtidos, verifica-se que tanto o sentimento de pertença à escola, como o sentimento de comunidade ou as expectativas educacionais futuras dos(as) alunos(as) açorianos(as) afiguram-se, na amostra estudada, variáveis com um efeito positivo sobre o sucesso escolar, parecendo ser benéfico apostar na promoção destas variáveis através de projetos concebidos no âmbito do Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (ProSucesso) da Região Autónoma dos Açores, de modo a promover o sucesso educativo e um desenvolvimento psicossocial saudável das crianças e jovens açorianas(os).

4.1 Limitações do estudo

Como principais limitações do estudo destaca-se a estratégia de amostragem utilizada, o número relativamente reduzido de participantes e a sua maior heterogeneidade interna, que limita a pretensão de generalizar os resultados obtidos. Na amostra em estudo, a presença de um reduzido número de alunos(as) que estabeleceram um compromisso de sucesso educativo por meio do PIC (Ornelas & Moniz, 2017), acabou por limitar a pretensão inicial de analisar estatisticamente o fenómeno em estudo num subgrupo particularmente interessante. No questionário administrado não se precisou o contexto onde decorrem as atividades extracurriculares praticadas, isto é, se ligadas a grupos dentro ou fora do espaço escolar. O desempenho académico teve em conta apenas um elemento puramente sumativo do sucesso educativo, neste caso, a média final e respetivo número de reprovações. Outros indicadores de sucesso educativo, nomeadamente formativos, como por exemplo: a assiduidade, frequência escolar, a regularidade dos trabalhos de casa ou outras tarefas escolares, podiam ter sido contemplados.

4.2 Propostas de investigação para o futuro e síntese conclusiva

A Parceria de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo: “Escola, Família, Comunidade” (Ornelas & Moniz, 2017; Cardoso, 2019) constitui um bom exemplo de como uma perspetiva ecológica da promoção do sucesso educativo foi pertinente para proporcionar uma linha programática abrangente, incluindo fatores eminentemente individuais e familiares, mas também do ambiente e/ou do contexto sociopolítico. A sua linha programática conduziu a resultados escolares positivos em todas as escolas e concelhos açorianos cobertos por esta iniciativa (Cardoso, 2019) e, com base no estudo realizado na presente dissertação, levanta-se agora a hipótese de que a abordagem multinível do PIC (Ornelas & Moniz, 2017) pode ter tido um impacto relevante sobre as diferentes variáveis em estudo.

De modo a satisfazer plenamente a hipótese, como prática futura, sugere-se um estudo de pré e pós-teste, por exemplo, nas escolas básicas integradas da Maia, na Ribeira Grande, e dos Arrifes, em Ponta Delgada, ou no Município de Peniche, que no presente ano letivo (i.e., 2019/2020) passaram pela primeira vez a estar abrangidas pelo PIC ou ainda, nas escolas e comunidades dos concelhos de Vila Franca do Campo, Nordeste ou Povoação (nos Açores), cujo PIC foi aplicado mais recentemente. Um teste de pré e pós-teste permitiria verificar se efetivamente o nível de sentimento de pertença à escola, de sentimento de comunidade ou as expetativas educacionais futuras experienciadas por parte dos(as) estudantes açorianos(as) mudaram com a intervenção. No caso dos(as) estudantes das três unidades orgânicas do concelho de Lagoa (Açores) é pertinente reunir esforços para a execução de estudos de *follow-up* de modo a verificar se os efeitos do PIC sobre os níveis de SPE, o SC e as expetativas educacionais futuras encontradas, nesta amostra, perduraram no tempo ou se permaneceram para além da duração da intervenção.

O estudo em torno do SPE e SC é, predominantemente quantitativo, e sugere-se como prática de investigação futura, apostar numa abordagem de enfoque qualitativo de modo a explorar as perceções dos(as) alunos(as) açorianos(as) acerca do seu sentimento de pertencer à escola e sentimento de comunidade residencial, perceber como é definido e como se desenvolve no contexto particular de sala de aula, escola ou comunidades açorianas. Este tipo de abordagem metodológica pode aumentar a riqueza da diversidade dos dados encontrados ou expandir o entendimento acerca do fenómeno em estudo nos Açores e restante território nacional.

Para além disto, sugere-se para o futuro, um alargamento e homogeneização da amostra a nível interno, de modo a propor um estudo de adaptação e validação culturalmente relevante das escalas *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) de Goodenow (1993) e *Sense of Community in Adolescents* (SOC-A) de Chiessi, Cicognani e Sonn (2010) para a população portuguesa. Seria também importante, no futuro, conduzir mais estudos que incluíssem estudantes açorianos(as) de outros ciclos e níveis de ensino, nomeadamente ciclo primário, secundário e até mesmo universitário, pois as variáveis em estudo apresentam contornos mais diferenciados nestas idades e contextos educativos em particular.

Considera-se também muito pertinente e no âmbito do PIC, apostar numa abordagem metodológica mista (quantitativa e qualitativa) de modo a aprofundar o entendimento sobre a experiência de sentimento de pertença à escola, sentimento de comunidade e expectativas educacionais futuras por parte dos(as) alunos(as) açorianos(as) com mais dificuldade e em risco de retenção que haviam estabelecido um Compromisso de Sucesso Educativo por meio da Parceria de Intervenção Comunitária “Escola, Família, Comunidade”. Para além disto, é recomendável em futuras investigações incluir, para além da média ou número de reprovações, outros indicadores do sucesso educativo, tais como por exemplo: a assiduidade, o número de faltas injustificadas, a regularidade dos trabalhos de casa ou outras tarefas escolares, medidas ou participações disciplinares etc., uma vez que, o sucesso educativo não se reduz apenas a números, cálculos ou estatísticas matemáticas.

Apesar dos progressos no investimento escolar nas últimas décadas e de uma melhoria generalizada dos resultados escolares, os Açores constituem uma das regiões onde as desigualdades educativas assumem contornos mais gravosos, expressando-se repetidamente no maior abandono escolar precoce, insucesso educativo e menor procura pelo ensino superior. Espera-se que o presente estudo venha a permitir um conhecimento mais aprofundado de aspetos referentes à realidade educativa dos(as) alunos(as) açorianos(as), o que permite assim, e com base nesta realidade, que sejam ponderadas e (re)pensadas medidas e estratégias cada vez mais adequadas e próximas das necessidades específicas dos(as) Alunos(as), das Escolas, das Famílias e Comunidades açorianas. É importante o delineamento de práticas interventivas com foco no aumento do envolvimento e sentimento de pertença dos(as) alunos à Escola e à Comunidade onde estão inseridos, elementos que neste estudo, interagiram positivamente com o sucesso académico de estudantes açorianos(as) do 2º e 3º ciclo do ensino básico.

A perspectiva ecológica de promoção do sucesso educativo (Bronfenbrenner, 1996; Epstein et al., 2002; Albee, 2004; Kelly, 2006; Hawe, 2017; Ornelas & Moniz, 2017); o estabelecimento de parcerias de compromissos para o sucesso educativo envolvendo diretamente os(as) alunos(as), escolas, famílias, técnicos de ação social e outros agentes comunitários, organizações e recursos da Comunidade; a criação de planos individuais de sucesso educativo para os(as) alunos(as) com mais dificuldades e em risco de retenção consensualizados por vários intervenientes educativos e comunitários; a promoção da participação dos pais, encarregados de educação e outros familiares na vida educativa dos filhos e o fomento de oportunidades para que estes possam aumentar habilidades e competências educacionais, relacionais e comunicacionais; o aumento do número de clubes escolares e promoção de novas atividades extracurriculares dentro e fora do espaço escolar; a criação de atividades de promoção da leitura e escrita e outras competências académicas e sociais promovidas pelas autarquias dentro das comunidades locais; o incentivo à preocupação, interesses e valorização de relações positivas entre professores, funcionários, administradores, alunos(as) e outros agentes comunitários; o empoderamento, a valorização e o apoio ao trabalho desenvolvido pelos(as) alunos(as), professores, não docentes, famílias e parceiros comunitários, para que possam atender à diversidade cognitiva, emocional e necessidades sociais das crianças e jovens dentro e fora do espaço escolar, constituem à semelhança de outros estudos internacionais (Epstein et al., 2002; Sanders, 2002; Anderson-Butcher et al., 2010; Biag & Castrechini, 2016; Chen et al., 2016; Wood & Bauman, 2017), linhas interventivas promotoras do sentimento de pertença à escola, do sentimento de comunidade e das expectativas educacionais futuras que por sua vez, se assumem como importantes variáveis protetoras do desenvolvimento harmonioso dos(as) adolescentes, em termos de funcionamento psicológico, social e educacional.

5 Referências Bibliográficas

- Abdelkader, S., & Bouslama, N. (2014). Adolescents sense of community: A new measurement scale. *Journal of Marketing Research & Case Studies*, 1-10.
- Abdollahi, A., & Noltemeyer, A. (2016). Academic hardiness: Mediator between sense of belonging to school and academic achievement? *The Journal of Educational Research*, 111(3), 345-351.
- Amaro, J. P. (2007). Sentimento psicológico de comunidade: Uma revisão. *Análise Psicológica*, 1(15), 25-33.
- Anderson-Butcher, D., Lawson, H. A., Iachini, A., Flaspohler, P., Bean, J., & Wade-Mdivanian, R. (2010). Emergent evidence in support of a community collaboration model for school improvement. *Children & Schools*, 32(3), 160–171.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. M. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Azevedo, J. (1991). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano*. Porto: Edições Asa.
- Baptista, S. (2012). A relação escola-comunidade: políticas e práticas. Tese de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais Humanas da Universidade, Lisboa, Portugal. Recuperado de <https://run.unl.pt/handle/10362/2206>.
- Biag, M., & Castrechini, S. (2016). Coordinated strategies to help the whole child: Examining the contributions of full-service community schools. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 21(3), 157–173.
- Blum, R., & Libbey, H. (2004). Wingspread declaration on school. *Journal of School Health*, 74(7), 233-235.
- Bouchard, K. L., & Derek, H. B. (2017). Students' school belonging: Juxtaposing the perspectives of teachers and students in the late elementary school years (Grades 4-8). *School Community Journal*, 27(1), 107-136.

- Bond, M. A., Serrano-García, I., & Keys, C. B. (2017). *APA Handbook of community psychology: Theoretical foundations, core concepts and emerging challenges*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Brodsky, A., & Marx, C. (2001). Layers of identity: Multiple psychological senses of community within a community setting. *Journal of Community Psychology*, 29, 161-178.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brown, R. (1999). *The influence of extracurricular activity participation up on youth problem behavior: School connection as a mediator*. Washington, DC: Education Resources Information Center.
- Brown, R., Copeland, W. E., Costello, E. J., Erkanli, A., & Worthma, C. M. (2009). Family and community influences on educational outcomes among appalachian youth. *Journal of Community Psychology*, 37(7), 795-808.
- Burroughs, S., & Eby, L. (1998). Psychological sense of community at work: A measurement system and explanatory framework. *Journal of Community Psychology*, 26, 509-532.
- Caldeira, S. N., Fernandes, H. R., & Tiago, M. T. B. (2013). O envolvimento do aluno na escola e sua relação com a retenção e transição académica: Um estudo em escolas de S. Miguel. In B. D. Silva., L. S. Almeida., A. Barca., M. Peralbo., A. Franco., & R. Monginho (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 7027-7049). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Cardoso, F. (2017). “Análise de resultados nas escolas envolvidas”. In J. Ornelas., & M. J. V. Moniz (Coords.), *Programa de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo: Escola, Família, Comunidade* (pp. 69-75). Açores, Portugal: Governo Regional dos Açores.
- Cardoso, F. (2019). *Parceria de intervenção comunitária: Apresentação de resultados*. Apresentação na 2º Conferência Compromisso para o Sucesso Educativo, Lagoa (Açores), Portugal.

- Ceballo, R., McLoyd, V. C., & Toyokawa, T. (2004). The influence of neighborhood quality on adolescents' educational values and school effort. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 716-739.
- Centro Regional de Informação das Nações Unidas (ONU). (2019, junho). *Agenda para o desenvolvimento sustentável 2030*. Retirado de <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>.
- Chavis, D., Lee, K., & Acosta, J. (2008). *The Sense of Community (SCI) revised: The reliability and validity of the SCI-2*. Paper presented at the 2nd International Community Psychology Conference, Lisboa, Portugal.
- Chen, M., Anderson, J. A., & Watkins, L. (2016). Parent perceptions of connectedness in a full service community school project. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2268–2278.
- Chiessi, M., Cicognani, E., & Sonn, C. (2010). Assessing sense of community on adolescents: validating the brief scale of Sense of Community in Adolescents (SOC-A). *Journal of Community Psychology*, 38(3), 276–292.
- Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Stefan, T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 Countries: Cross-Cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196.
- Christofides, L. N., Hoy, M., Milla, J., & Stengos, T. (2015). Grades, aspirations, and post secondary education outcomes. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(1), 48-82.
- Cicognani, E., Menezes, I., & Nata, G. (2011). University students' sense of belonging to the home town: The role of residential mobility. *Social Indicators Research*, 104, 33-45.
- Cicognani, E., Zani, B., & Albanesi, C. (2012). Sense of community in adolescence. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 3(4), 119-125.
- Cicognani, E., Martinengo, L., Albanesi, C., De Piccoli, N., & Rollero, C. (2017). Sense of community in adolescents from two different territorial contexts: The moderating role of gender and age. *Social Indicators Research*, 119(3), 1663-1678.
- Concelho Nacional de Educação (2018). (2019, junho). *Estado da Educação 2016*. Retirado de http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/CNEEE2016_web_final.pdf

- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out: Navigating the social challenges of high school to get an education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunha, O. O., Ornelas, J. & Moniz, M. J. V. (2018). Sentimento psicológico de comunidade: Estudo da escala SCI-2 num contexto associativo. *Análise Psicológica*, 4(36), 515-526.
- Diogo, A. M. (2016). Trajetórias escolares e sentidos atribuídos à escola entre a tradição e a modernidade: Perfis de jovens açorianos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 329-357.
- Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (2017). (2019, abril). *Estatísticas da Educação 2016/2017*. Retirado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2018_EE20162017_20180705.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_2018_EE20162017_20180705.pdf).
- Eccles, J. & Barber, B. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14(1), 10-43.
- Elvas, S., & Moniz, M. V. (2010). Sentimento de comunidade, qualidade e satisfação de vida. *Análise Psicológica*, 3(18), 451-464.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van V., & Frances, L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2th ed.). California: Corwin Press, Inc.
- Epstein, J. L. (2002). “School, Family, and Community Partnerships: Caring for the children we share”. In J. Epstein, M. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn, V. Van., & L. Frances (Coords.), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Cap.1, pp. 7-42). California: Corwin Press, Inc.
- Evans, S. D. (2007). Youth sense of community: Voice and power in community contexts. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 693-709.
- Faircloth, B. S. (2009). Making the most of adolescence: Harnessing the search for identity to understand classroom belonging. *Journal of Adolescent Research*, 24, 321–348.
- Fernandes, H. R., Caldeira, S. N., Silva, O. D. L., & Veiga, F. (2016). Envolvimento dos alunos no ensino superior — Um estudo com a escala “Envolvimento dos alunos na escola: Uma escala quadridimensional” EAE-E4D. In F. H. Veiga (Coord.), *Atas do II*

Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação e Motivação para o Desempenho Académico (pp. 47-61). Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ferreira, I. A. (2015). Aspirações e autoeficácia académica: Influência das expectativas de pais e professores e da coesão entre pares. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal. Recuperado de <https://repositorio.ul.pt/jspui/handle/10451/23138>.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: Impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10, 132–146.

Fredricks, J., & McColskey, W. (2011). The Measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (2011) (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.

Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-80.

Graaf, S. J. V. D. (2011). *Psychological sense of community: Adolescents' response to exclusion*. Recuperado de https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/902/.

Green, M., Emery, A., Sanders, M., & Anderman, L. H. (2016). Another path to belonging: A case study of middle school students' perspectives. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 85-96.

Hawe, P. (2017). “The contribution of social ecological thinking to community psychology: Origins, practice and research”. In M. A. Bond., I. Serrano-García., e C. B. Keys (Orgs.), *APA Handbook of community psychology: Theoretical foundations, core concepts and emerging challenges* (Cap. 4, pp. 87-105). Washington, DC: American Psychological Association.

Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Hill, N. E., & Wang, M. T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224-235.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. (2012). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40.
- Jesus, D., & Ornelas, J. (2013). Participação cívica e sentimento de comunidade de jovens imigrantes dos PALOP a residir em Portugal: Um estudo descritivo. Tese de Mestrado, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.12/2803>.
- Kelly, J. (2006). *Becoming ecological: An expedition into community psychology*. New York: Oxford university Press.
- Knifsend, C., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breath of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 379-389.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J., & Alvarez-Jimenez, A. (2008). Parent involvement in the academic adjustment of latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31, 469-483.
- Long, D. A., & Perkins, D. D. (2003). Confirmatory factor analysis of the Sense of Community Index and development of a Brief SCI. *Journal of Community Psychology*, 31, 279-296.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6a ed.). Pêro-Pinheiro: ReportNumber, LDA.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- McMillan, D. (1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24, 315-326.
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017), “Students' sense of belonging at school and their relations with teachers”, In *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing, Paris.

- OECD (2017), “Students’ expectations of further education”, In *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing, Paris.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Ornelas, J., & Moniz, M. J. V. (2017). *Programa de Intervenção Comunitária de Promoção do Sucesso Educativo: Escola, Família, Comunidade*. Açores, Portugal: Governo Regional dos Açores.
- Pendergast, D., Allen, J., McGregor, G., & Ronksley-Pavia, M. (2018). Engaging marginalized, “at-risk” middle-level students: A focus on the importance of a sense of belonging at school. *Education Sciences*, 8(138), 2-19.
- Perkins, D., Florin, P., Rich, R., Wandersman, A., & Chavis, D. (1990). Participation and the social and physical environment of residential blocks: Crime and community context. *American Journal of Community Psychology*, 18, 83-115.
- Peterson, A., Speer, P., & McMillan, D. (2008). Validation of a Brief Sense of Community scale: Confirmation of the principal theory of sense of community. *Journal of Community Psychology*, 36, 61-73.
- Plunkett S. W., Abarca-Mortensen, S., Behnke, A. O., & Sands, T. (2007). Neighborhood structural qualities, adolescents’ perceptions of neighborhoods, and latino youth development. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 29(1), 19-34.
- Prezza, M., Costantini, S., Chiarolanza, V., & Di Marco, S. (1999). La scala italiana del senso di comunità. *Psicologia della salute*, 3(4), 135-158.
- Prezza, M., Amici, M., Roberti, T., & Tedeschi, G. (2011). Sense of community referred to the whole town: Its relations with neighboring, loneliness, life satisfaction, and area of residence. *Journal of Community Psychology*, 29(1), 29-52.
- Puddifoot, J. (1996). Some initial considerations in the measurement of community identity. *Journal of Community Psychology*, 24, 327-336.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Lúcio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed.). Cidade do México: McGraw-Hill Interamericana.

- Sánchez, B., Colón, Y., & Esparza, P. (2015). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628.
- Sanders, M. G. (2002). "Community involvement in school improvement: The little extra that makes a big difference". In J. Epstein, M. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn, V. Van., & L.Frances (Coords.), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Cap.2, pp. 43-52). California: Corwin Press, Inc.
- Sarason, S. B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sari, M. (2015). Adaptation of the Psychological Sense of School Membership Scale (PSSM) to turkish. *Global Journal of Human-Social Science Research*, 15(7).
- Sayer, E., Beaven, A., Stringer, P., & Hermena, E. (2013). Investigating sense of community in primary schools. *Educational & Child Psychology*, 30(1), 9-25.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-206.
- Shochet, I. M., Smith, C. L., Furlong, M. J., & Homel, R. (2012). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 586-595.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2014). Exploring school engagement of middle-class african american adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 323-340.
- Slaten, C. D., Yough, M. S., Shemwell, D. A., Scalise, D. A., Elison, Z. M., & Hughes, H. A. (2014). Eat, sleep, breathe, study: understanding what it means to belong at a university from the student perspective. *Excellence in Higher Education*, 5, 1-5.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K., Brodrick, D.V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15.
- Smerdon, B. A. (2002). Students perceptions of membership in their high schools. *Sociology of Education*, 75(4), 287-305.

- Social Innovation Index (2016). *Old problems, new solutions: Measuring the capacity for social innovation across the world*. (2019, junho). Retirado de <https://eiuperspectives.economist.com/technology-innovation/old-problems-new-solutions-measuring-capacity-social-innovation-across-world-0/white-paper/old-problems-new-solutions-measuring-capacity-social-innovation-across-world?redirect=TRUE>.
- Sonn, C., & Fisher, A. (1996). Psychological sense of community in a politically constructed group. *Journal of Community Psychology*, 24, 417-430.
- St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105-119.
- Tavares, M., Caldeira, S. N., & Silva, O. (2016). Insucesso escolar: Contributos da psicologia para uma região de elevada vulnerabilidade. In F. H. Veiga (Coord.), *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação e Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 514-526). Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Theodori, A. E., & Theodori, G. L. (2015). The influences of community attachment, sense of community, and educational aspirations upon the migration intentions of rural youth in Texas. *Community Development*, 46(4), 380-391.
- Townley, G., Katz, J., Wandersman, A., Skiles, B., Schillaci, M. J., Timmerman, B. E., & Mousseau, T. A. (2013). Exploring the role of sense of community in the undergraduate transfer student experience. *Journal of Community Psychology*, 41(3), 277-290.
- Trickett, E. J., & Birman, D. (1989). Taking ecology seriously: A community development approach to individually based preventive interventions in schools. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in schools* (Vol. XII, pp. 361-389). Newbury Park, CA: Sage.
- Veiga, F. H., Moura, H., Sá, L., & Rodrigues, A. (2005). Aspirações profissionais e escolares em adolescentes de diferentes nacionalidades, níveis de instrução familiar e géneros. In *Actas do Congresso Internacional Educação e Trabalho: representações sociais, competências e trajetórias profissionais*. Braga: Universidade do Minho.

- Veiga, F. H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, M. I., Taveira, M. C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Almeida, A., & Pereira, T. (2012, novembro). Portuguese adaptation of Students' Engagement in Schools International Scale (SEISIS). In *5th International Conference of Education, Research and Innovation*, Madrid, Espanha.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology - Familia Y Educación: Aspectos Positivos*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, M., & Galvão, D. (2014). Student's engagement in school: Conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: an integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39, 177-190.
- Voelkl, K. E. (1997). Measuring student's identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770.
- Wallace, T. L., Ye, F., & Chhuon, V. (2012). Subdimensions of adolescent belonging in high school. *Applied Developmental Science*, 16(3), 122-139.
- Whiting, E. F., Everson, K., & Feinauer, E. (2017). The Simple School Belonging Scale: Working towards a unidimensional measure of student belonging. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*.
- Wood, L., & Bauman, E. (2017). How Family, School, and Community engagement can improve student achievement and influence school reform: literature review. *American Institutes for Research*, 1-22.

6 Anexos

PIC - AZ	ESC	T	SE	IE	AP-PIC

I - O Sentimento de Pertença à Escola

Olá! Pensa na **escola onde estudas**. Em baixo, vais encontrar algumas frases para que nos dês uma opinião acerca da tua **ligação à escola** que frequentas. Lê as frases com cuidado e assinala em que medida cada frase é verdadeira para ti. Não existem respostas certas ou erradas, procura apenas dar a tua opinião com honestidade. Por favor, assinala com um (X) o número que, para ti, melhor define a ligação que tens à tua escola. Antes de começares, lembra-te que os números têm este significado:

1	2	3	4	5
“Não é nada verdadeiro”	“Não é muito verdadeiro”	“Bem verdadeiro”	“Muito verdadeiro”	“Completamente verdadeiro”

1. Sinto-me verdadeiramente parte da minha Escola.	1	2	3	4	5
2. As pessoas aqui notam quando eu faço alguma coisa bem-feita.	1	2	3	4	5
3. É difícil para pessoas como eu serem aceites nesta escola.	1	2	3	4	5
4. Os/as outros/as alunos/as desta escola levam a sério as minhas opiniões.	1	2	3	4	5
5. A maioria dos/as professores/as da minha escola interessam-se por mim.	1	2	3	4	5
6. Às vezes sinto-me como se não pertencesse aqui.	1	2	3	4	5
7. Há pelo menos um/a professor/a ou outra pessoa adulta na minha escola com quem eu possa conversar se tiver um problema.	1	2	3	4	5
8. As pessoas nesta escola são amigáveis para mim.	1	2	3	4	5
9. Os/as professores/as daqui não estão interessados/as em pessoas como eu.	1	2	3	4	5
10. Eu participo em muitas atividades aqui na Escola.	1	2	3	4	5
11. Sou tratado/a com o mesmo respeito que os/as outros/as alunos/as.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me muito diferente da maioria dos/as outros/as alunos/as daqui.	1	2	3	4	5
13. Posso, realmente, ser Eu mesmo/a nesta escola.	1	2	3	4	5
14. Os/as professores/as desta escola respeitam-me.	1	2	3	4	5
15. As pessoas desta escola sabem que sou capaz de fazer um bom trabalho.	1	2	3	4	5
16. Gostaria de estar numa escola diferente.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me orgulhoso/a em pertencer a esta Escola.	1	2	3	4	5
18. Os/as outros/as alunos/as gostam de mim como eu sou.	1	2	3	4	5





II - O Sentimento de Pertença à Comunidade

Pedimos agora, que **penses na tua freguesia**. Vais encontrar uma lista de afirmações para que nos dês a tua opinião, mas desta vez sobre a tua ligação à freguesia onde vives. Por favor, lê as frases com atenção e assinala em que medida cada frase é verdadeira para ti. Procura dar a tua opinião com honestidade. A tua colaboração é muito importante para nós!

Já sabes, não te esqueças que os números têm um significado e assinala com um (X) o número que, para ti, melhor define a **ligação que tens à tua freguesia**. Utiliza a chave de resposta que se segue:

0	1	2	3	4
“Não é nada verdadeiro”	“Não é muito verdadeiro”	“Bem verdadeiro”	“Muito verdadeiro”	“Completamente verdadeiro”

1. As pessoas da minha freguesia apoiam-se umas às outras.	0	1	2	3	4
2. Passo muito tempo com os/as outros/as adolescentes/jovens que vivem na minha freguesia.	0	1	2	3	4
3. As pessoas da minha freguesia estão dispostas a ajudarem-se umas às outras.	0	1	2	3	4
4. As pessoas da minha freguesia trabalham em conjunto para melhorar ou resolver algum problema na comunidade.	0	1	2	3	4
5. Sinto que pertenço à minha freguesia.	0	1	2	3	4
6. Se eu tiver vontade de falar, normalmente consigo encontrar alguém na minha freguesia com quem possa conversar.	0	1	2	3	4
7. Na minha freguesia existem atividades suficientes para os/as adolescentes/jovens da minha idade.	0	1	2	3	4
8. Na minha freguesia existem oportunidades suficientes para conhecer outros rapazes e raparigas da minha idade.	0	1	2	3	4
9. Gosto de estar com os/as adolescentes/jovens que vivem aqui na freguesia.	0	1	2	3	4
10. Em comparação com os outros lugares, a minha freguesia tem muitas vantagens.	0	1	2	3	4
11. Na minha freguesia, existem muitas oportunidades e atividades que envolvem adolescentes/jovens como eu.	0	1	2	3	4
12. Penso que a minha freguesia é um bom lugar para viver.	0	1	2	3	4
13. Penso que as pessoas da minha freguesia podiam mudar as coisas que não estão, propriamente, a resultar na nossa comunidade.	0	1	2	3	4
14. Penso que se nos empenharmos mais, podemos melhorar as coisas para os/as adolescentes/jovens na freguesia.	0	1	2	3	4
15. Se as pessoas da freguesia se organizassem, teriam mais hipóteses de concretizar os objetivos que desejam alcançar.	0	1	2	3	4
16. Se tivéssemos oportunidade, penso que poderíamos organizar algo de especial para a nossa freguesia.	0	1	2	3	4
17. Na minha freguesia, sinto que posso partilhar experiências e interesses com outros/as adolescentes/jovens.	0	1	2	3	4
18. A minha freguesia é bonita.	0	1	2	3	4
19. Na minha freguesia, as pessoas da minha idade podem encontrar muitas oportunidades para se divertirem.	0	1	2	3	4
20. As pessoas da minha freguesia colaboram entre si.	0	1	2	3	4

III - As Expetativas Educacionais

Já estamos quase a terminar. De seguida, serão te apresentadas algumas questões sobre as tuas expetativas acerca da continuidade do teu percurso escolar e carreira profissional. Nas questões de escolha múltipla, assinala com um (X) a opção que melhor condiz com as tuas expetativas educacionais futuras.

Que tipo de trabalho ou emprego esperas vir a ter quando tiveres cerca de 30 anos de idade?



Qual dos seguintes níveis de estudos esperas concluir?

<input type="checkbox"/>	Ensino básico (até ao 9º ano de escolaridade completo)
<input type="checkbox"/>	Ensino secundário regular através de um curso científico-humanístico
<input type="checkbox"/>	Ensino secundário profissional
<input type="checkbox"/>	Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Mestrado
<input type="checkbox"/>	Doutoramento

IV - Caraterização Sociodemográfica

Fala-nos um pouco sobre ti. Responde sucintamente às próximas questões nos espaços indicados. Quando solicitado(a), coloca um (X) no quadrado que corresponde à tua resposta. Ninguém saberá que és tu!

1. Idade: _____.

2. Sexo:

- ☐ Masculino.
- ☐ Feminino.

3. Qual é a tua freguesia de residência? _____.

4. Quem são as pessoas com quem vives habitualmente?

- ☐ Pai.
- ☐ Mãe.
- ☐ Irmão(s) /Irmã(s).
- ☐ Avô/Avó(s).
- ☐ Outros. Quem? _____.



5. Gostavas de ter ou fazer outras atividades extracurriculares?

- ☐ Não.
- ☐ Sim.Quais?_____
- _____.

6. Participas em atividades extracurriculares?

- ☐ Não.
- ☐ Sim.Quais?_____
- _____.

Anexo B – Tradução e retroversão da escala SoC-A

The Brief Scale of Sense of Community in Adolescents (SoC-A) (Chiessi, Cicognani & Sonn, 2010)

Consenso sobre as propostas de tradução	Retroversão	Proposta final
1. As pessoas da minha freguesia apoiam-se umas às outras.	1. As pessoas da minha freguesia apoiam-se umas às outras.	1. As pessoas da minha freguesia apoiam-se umas às outras.
2. Passo muito tempo com os/as outros/as adolescentes/jovens que vivem aqui na minha freguesia.	2. Passo muito tempo com os/as outros/as adolescentes/jovens que vivem na minha freguesia.	2. Passo muito tempo com os/as outros/as adolescentes/jovens que vivem na minha freguesia.
3. Muitas pessoas da minha freguesia estão dispostas a ajudarem-se umas às outras.	3. Na minha freguesia as pessoas ajudam-se uma às outras.	3. As pessoas da minha freguesia estão dispostas a ajudarem-se umas às outras.
4. As pessoas da minha freguesia trabalham em conjunto para melhorar as coisas.	4. As pessoas da minha freguesia trabalham em conjunto para melhorar ou resolver algum problema na comunidade.	4. As pessoas da minha freguesia trabalham em conjunto para melhorar ou resolver algum problema na comunidade.
5. Sinto que pertenço há minha freguesia.	5. Sinto que pertenço à minha freguesia.	5. Sinto que pertenço à minha freguesia
6. Se eu tiver vontade de falar, normalmente consigo encontrar alguém na minha freguesia com quem possa conversar.	6. Se eu tiver vontade de falar, normalmente consigo encontrar alguém na minha freguesia com quem possa conversar.	6. Se eu tiver vontade de falar, normalmente consigo encontrar alguém na minha freguesia com quem possa conversar.
7. Na minha freguesia existem iniciativas suficientes para os/as adolescentes/jovens da minha idade.	7. Na minha freguesia existem atividades suficientes para os/as adolescentes/jovens da minha idade.	7. Na minha freguesia existem atividades suficientes para os/as adolescentes/jovens da minha idade.
8. Na minha freguesia existem oportunidades suficientes para conhecer outros rapazes e raparigas da minha idade.	8. Na minha freguesia existem oportunidades suficientes para conhecer outros rapazes e raparigas da minha idade.	8. Na minha freguesia existem oportunidades suficientes para conhecer outros rapazes e raparigas da minha idade.
9. Gosto de estar com os/as adolescentes/jovens que vivem aqui na freguesia.	9. Gosto de estar com os/as adolescentes/jovens que vivem aqui na freguesia.	9. Gosto de estar com os/as adolescentes/jovens que vivem aqui na freguesia.
10. Em comparação com os outros lugares, a minha freguesia tem muitas vantagens.	10. Em comparação com os outros lugares, a minha freguesia tem muitas vantagens.	10. Em comparação com os outros lugares, a minha freguesia tem muitas vantagens.
11. Na minha freguesia, existem muitas oportunidades e iniciativas que envolvem adolescentes/jovens como eu.	11. Na minha freguesia, existem muitas oportunidades e atividades que envolvem adolescentes/jovens como eu.	11. Na minha freguesia, existem muitas oportunidades e atividades que envolvem adolescentes/jovens como eu.
12. Penso que a minha freguesia é um bom lugar para viver.	12. Penso que a minha freguesia é um bom lugar para viver.	12. Penso que a minha freguesia é um bom lugar para viver.

13. Penso que as pessoas da minha freguesia podiam mudar as coisas que não estão, propriamente, a resultar na nossa comunidade.	13. Penso que as pessoas da minha freguesia podiam mudar as coisas que não estão, propriamente, a resultar na nossa comunidade.	13. Penso que as pessoas da minha freguesia podiam mudar as coisas que não estão, propriamente, a resultar na nossa comunidade.
14. Sinceramente, penso que se nos empenharmos mais, podemos melhorar as coisas para os/as adolescentes/jovens na freguesia.	14. Penso que se nos empenharmos mais, podemos melhorar as coisas para os/as adolescentes/jovens na freguesia.	14. Penso que se nos empenharmos mais, podemos melhorar as coisas para os/as adolescentes/jovens na freguesia.
15. Se as pessoas da freguesia se organizassem, teriam mais hipóteses de concretizar os objetivos que desejam alcançar.	15. Se as pessoas da freguesia se organizassem, teriam mais hipóteses de concretizar os objetivos que desejam alcançar.	15. Se as pessoas da freguesia se organizassem, teriam mais hipóteses de concretizar os objetivos que desejam alcançar.
16. Se tivéssemos a oportunidade, penso que poderíamos organizar algo de especial para a nossa freguesia.	16. Se tivéssemos oportunidade, penso que poderíamos organizar algo de especial para a nossa freguesia.	16. Se tivéssemos oportunidade, penso que poderíamos organizar algo de especial para a nossa freguesia.
17. Na minha freguesia, sinto que posso partilhar experiências e interesses com outros/as adolescentes/jovens.	17. Na minha freguesia, sinto que posso partilhar experiências e interesses com outros/as adolescentes/jovens.	17. Na minha freguesia, sinto que posso partilhar experiências e interesses com outros/as adolescentes/jovens.
18. A minha freguesia é bonita.	18. A minha freguesia é bonita.	18. A minha freguesia é bonita.
19. Na minha freguesia, as pessoas da minha idade podem encontrar muitas oportunidades para se divertirem.	19. Na minha freguesia, as pessoas da minha idade podem encontrar muitas oportunidades para se divertirem.	19. Na minha freguesia, as pessoas da minha idade podem encontrar muitas oportunidades para se divertirem.
20. As pessoas da minha freguesia colaboram em conjunto.	20. As pessoas da minha freguesia colaboram entre si.	20. As pessoas da minha freguesia colaboram entre si.

Anexo C – Tradução e retroversão da escala PSSM

The Psychological Sense of School Membership (PSSM) (Goodenow, 1993)

Consenso sobre as propostas de tradução	Retroversão	Proposta final
1. Sinto-me verdadeiramente parte da Escola.	1. Sinto-me verdadeiramente parte da Escola.	1. Sinto-me verdadeiramente parte da Escola.
2. As pessoas aqui notam quando eu faço alguma coisa bem-feita.	2. As pessoas aqui notam quando eu faço alguma coisa bem-feita.	2. As pessoas aqui notam quando eu faço alguma coisa bem-feita.
3. É difícil para pessoas como eu serem aceites nesta escola.	3. Sinto dificuldade em ser aceite pelos outros tal como sou.	3. É difícil para pessoas como eu serem aceites nesta escola.
4. Os/as outros/as alunos/as desta escola levam a sério as minhas opiniões.	4. Os/as outros/as alunos/as desta escola levam a sério as minhas opiniões.	4. Os/as outros/as alunos/as desta escola levam a sério as minhas opiniões.
5. A maioria dos/as professores/as da Escola _____ interessam-se por mim.	5. A maioria dos/as professores/as da Escola interessam-se por mim.	5. A maioria dos/as professores/as da Escola interessam-se por mim.
6. Às vezes sinto-me como se não pertencesse aqui.	6. Às vezes sinto-me como se não pertencesse aqui.	6. Às vezes sinto-me como se não pertencesse aqui.
7. Há pelo menos um/a professor/a ou outra pessoa adulta nesta escola com quem eu possa conversar se tiver um problema.	7. Há pelo menos um/a professor/a ou outra pessoa adulta nesta escola com quem eu possa conversar se tiver um problema.	7. Há pelo menos um/a professor/a ou outra pessoa adulta nesta escola com quem eu possa conversar se tiver um problema.
8. As pessoas nesta escola são amigáveis para mim.	8. As pessoas nesta escola são amigáveis para mim.	8. As pessoas nesta escola são amigáveis para mim.
9. Os/as professores/as daqui não estão interessados/as em pessoas como eu.	9. Os/as professores/as daqui interessam-se por mim.	9. Os/as professores/as daqui não estão interessados/as em pessoas como eu.
10. Eu estou incluído/a em muitas atividades aqui na Escola _____.	10. Eu participo em muitas atividades aqui na Escola.	10. Eu participo em muitas atividades aqui na Escola.
11. Sou tratado/a com o mesmo respeito que os/as outros/as alunos/as.	11. Sou tratado/a com o mesmo respeito que os/as outros/as alunos/as.	11. Sou tratado/a com o mesmo respeito que os/as outros/as alunos/as.
12. Sinto-me muito diferente da maioria dos/as outros/as alunos/as daqui.	12. Sinto-me muito diferente da maioria dos/as outros/as alunos/as daqui.	12. Sinto-me muito diferente da maioria dos/as outros/as alunos/as daqui.
13. Posso, realmente, ser Eu mesmo/a nesta escola.	13. Posso, realmente, ser Eu mesmo/a nesta escola.	13. Posso, realmente, ser Eu mesmo/a nesta escola.
14. Os/as professores/as desta escola respeitam-me.	14. Os/as professores/as desta escola respeitam-me.	14. Os/as professores/as desta escola respeitam-me.
15. As pessoas desta escola sabem que posso fazer um bom trabalho.	15. As pessoas desta escola sabem que sou capaz de fazer um bom trabalho.	15. As pessoas desta escola sabem que sou capaz de fazer um bom trabalho.
16. Desejava estar numa escola diferente.	16. Gostaria de estar numa escola diferente.	16. Gostaria de estar numa escola diferente.
17. Sinto-me orgulhoso/a em pertencer à Escola.	17. Sinto-me orgulhoso/a em pertencer à Escola.	17. Sinto-me orgulhoso/a em pertencer à Escola.
18. Os/as outros/as alunos/as gostam de mim como eu sou.	18. Os/as outros/as alunos/as gostam de mim como eu sou.	18. Os/as outros/as alunos/as gostam de mim como eu sou.

Anexo D - Consentimento livre e esclarecido

Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

O objetivo deste documento é **solicitar o seu consentimento e convidar o seu educando a participar num estudo de investigação sobre a promoção do sucesso educativo na Região Autónoma dos Açores**. Estamos a tentar perceber qual a ligação que os estudantes açorianos sentem às suas escolas, à comunidade onde vivem e como é que esta ligação pode influenciar o seu sucesso educativo, as suas expectativas educacionais e de carreira profissional. **A participação e opinião do seu educando neste estudo será crucial**, pois permitirá um melhor entendimento da manifestação deste fenómeno e ajudar-nos-á a descobrir novas relações de variáveis ou aspetos que possam contribuir para a promoção do sucesso educativo nos Açores e, **do sucesso do seu educando na escola e futuro profissional**. Para tal, solicitamos o seu consentimento para aplicar (ao seu educando) um **breve questionário** com algumas escalas e questões sobre as relações a descobrir. **É livre de escolher** e não autorizar a sua participação, caso sinta esta necessidade ou simplesmente, uma vontade de o fazer. Não existem respostas certas ou erradas. Apenas procurámos uma opinião honesta por parte dos(as) alunos(as). **O questionário é anónimo e confidencial** e os dados a recolher sobre a opinião do seu educando não se destinam a avaliá-lo individualmente. Os dados serão apenas utilizados para efeitos da investigação em curso, sem a sua identificação pessoal. Pode, em caso de dúvida ou esclarecimentos adicionais contactar o grupo responsável a partir do seguinte correio eletrónico: jornelas@ispa.pt (o contato pertence, exclusivamente, à equipa de investigação).

Eu, _____,
encarregado (a) de educação do **aluno (a)** _____,
li e compreendi que a participação do meu educando é voluntária e que sou livre de não autorizar, sem explicações e qualquer tipo de consequência para mim. Declaro que tomei conhecimento acerca do estudo a ser realizado e **autorizo / não autorizo** (riscar o que não interessa), a participação do meu educando no preenchimento de um breve questionário sobre a exploração de novas relações em torno da promoção do sucesso educativo dos(as) estudantes açorianos(as).

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) encarregado de educação:

_____.

A equipa de investigação:

_____.



Anexo E - Instruções para o preenchimento do questionário para os(as) diretores(as) de turma

1. Proceda a uma breve explicitação da tarefa a desenvolver em espaço de sala de aula.
2. O diretor de turma deverá recolher os consentimentos informados e confirmar quais os pais ou encarregados de educação que consentiram a participação dos seus educandos. **Os questionários só deverão ser entregues aos(as) alunos(as), cujos pais ou encarregados de educação consentiram todos os termos da sua aplicação.**
3. **Antes da entrega dos questionários**, deverá proceder ao preenchimento do código de cada questionário do aluno(a). O código está situado no canto superior direito.



PIC	ESC	T	SE	IE	AP-PIC
- AZ					

4. Assinale o nome da escola onde decorreu a aplicação do questionário no campo “ESC” (Escola). Utilize as seguintes siglas para a identificação da escola: **EBI-AP** (EBI de Água de Pau); **EBI-F** (Escola Básica Integrada de Lagoa – “Fisher”) ou **ESL** (Escola Secundária de Lagoa), caso se apliquem. A seguir, preencha o campo “T” (Turma), indicando a turma onde se procedeu à entrega dos questionários. **Exemplo:**

PIC	ESC	T	SE	IE	AP-PIC
- AZ	ESL	10°C			

5. Depois, proceda ao preenchimento dos campos “SE” (Sucesso Educativo) ou “IE” (Insucesso Educativo) através da seguinte sinalética, se se tratar de um aluno(a) com:
 - Até 2 negativas e média predominantemente 3 e sem risco de reprovação, então **SE: +**
 - Ausência de negativas e média final de nível 3 a 4, então **SE: ++**
 - Ausência de negativas e média final de nível 4 a 5, então **SE: +++**
 - Até 3 negativas e com forte risco de reprovação, então **IE: -**
 - 4 ou mais negativas e em situação de reprovação, então **IE: - -**
6. Se o aluno(a) assumiu um compromisso no PIC então, assinale com um “Sim” no campo:



AP-PIC
“Sim”

Exemplo: aluno K do 9ºB, da escola secundária de lagoa, com negativas a português, matemática, inglês e físico-química e que assumiu um compromisso no PIC:

PIC	ESC	T	SE	IE	AP-PIC
- AZ	ESL	9ºB		- -	Sim

Tempo estimado para o preenchimento do questionário: 15-20 min.

Coordenadores da investigação:

- ✓ _____.
- ✓ _____.
- ✓ _____.

Anexo F – Operacionalização da variável: desempenho acadêmico

Insucesso educativo	Desempenho acadêmico muito fraco	4 ou mais negativas e em situação de reprovado
	Desempenho acadêmico fraco	Até 3 negativas e com forte risco de reprovação
Sucesso educativo	Desempenho acadêmico suficiente	Até 2 negativas, mas com média final de nível predominantemente 3 e sem risco de reprovação
	Desempenho acadêmico bom	Ausência de negativas e média final de nível 3 a 4
	Desempenho acadêmico muito bom	Ausência de negativas e média final de nível 4 a 5

Anexo G – Listagem e distribuição das profissões pelo sexo dos(as) participantes

Profissões que os(as) alunos(as) esperam vir a ter aos 30 anos de idade	Sexo	
	Masculino	Feminino
Polícia	4	2
Futebolista	10	1
Hospedeiro(a) de bordo	2	1
Designer de moda	0	1
Ator/atriz	1	1
Guarda florestal	1	0
Bióloga(o) marinha(o)	0	3
Veterinária(o)	2	10
Psicóloga(o)	0	2
Advogada(o)	1	3
Arquiteta(o)	2	2
Lojista	1	2
Guia turística(o)	0	2
Educador(a) de infância	0	4
Professor(a)	4	5
Pediatra	0	3
Militar	2	1
Fotógrafo(a)	0	1
Técnico de proteção civil	0	1
Médico	1	6
Nadador(a) salvador(a)	0	1
<i>Youtuber</i>	2	0
Cabeleireira(o)	0	4
Enfermeira(o)	0	1
Contabilista	1	0
Engenheiro(a) agropecuária	0	1
Engenheiro(a) informático(a)	3	0
<i>Gamer</i>	1	0
Lavrador	1	0
Total	39	58

